

Elisabeth Lehrner-te Lindert/Ewout van der Knaap/Rick de Graaff

Lehrkraftperspektiven auf den Einsatz von literarischen Texten im niederländischen DaF-Unterricht der Sekundarstufe I

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Aussagen von niederländischen DaF-Lehrkräften zu Lesen und Literatur. Ausgehend von den Resultaten einer Fragebogenerhebung unter Lehrkräften wird aufgezeigt, welche Lernziele Lehrkräfte mit der Nutzung von Literatur im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I verfolgen, wie frequent sie literarische Texte einsetzen, welche didaktischen Methoden sie benutzen und welche Verbesserungswünsche sie hinsichtlich der Unterrichtspraxis nennen. Der Untersuchungsgegenstand wurde auf den Einsatz von literarischen Texten in der Sekundarstufe I eingeengt, da quantitative Daten zum niederländischen Deutschunterricht in den ersten Lernjahren ein Desiderat darstellen. Aus den Auffassungen der Lehrkräfte lassen sich vorsichtige Rückschlüsse ziehen, welche Rolle literarische Texte im niederländischen DaF-Unterricht spielen können.

Schlüsselwörter: literarisches Lesen, fremdsprachliches Lesen, Lehrkraftperspektiven, Sekundarstufe I

This article analyses German language teachers' attitudes towards reading and literature in Dutch schools. A survey among teachers revealed learning objectives, teaching methods and the frequency with which literature is taught in the lower classes of Dutch secondary schools. It also revealed how the teachers would like to improve the curriculum. This research fills a major gap, because there is a lack of data on the teaching of German in lower of secondary schools in the Netherlands. The teachers' views give hints on the possible roles literary texts could play in the teaching of German as a Foreign Language in Dutch secondary schools.

Key words: literary reading, reading in a foreign language, literature teaching approaches, lower secondary education

1 Einleitung

Das Interesse von Schülern für Literatur im DaF-Unterricht hängt nicht nur von der intrinsischen Motivation der individuellen Lernenden ab, sondern auch die Lehrkräfte leisten einen wichtigen Beitrag zur literarischen Bildung und Motivation. Da eine aktuelle Darstellung der Sicht von Lehrkräften in den Niederlanden fehlt, konzentriert sich dieser Beitrag auf die Resultate einer Fragebogenerhebung.

Die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht wird gemeinhin in der Förderung der Sprachentwicklung, der ästhetischen Bildung, der Auseinandersetzung mit der Zielkultur sowie im Beitrag zur Ausbildung der kognitiven, affektiven, diskursiven, intellektuellen, motivationalen, interaktiven und kre-

ativen Kompetenzen gesehen (vgl. u.a. Brumfit/Carter 1986; Waring/Takakai 2003; Bamford/Day 2004; Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Burwitz-Melzer 2007a; 2007b; Hallet/Nünning 2007). Zudem sieht die fremdsprachliche Literaturdidaktik die Beschäftigung mit Literatur auch als Möglichkeit zum kulturbezogenen Lernen (vgl. Nünning/Surkamp 2006) und betont die ästhetische Dimension literarischer Sprache (vgl. Dobstadt/Riedner 2014).

Sowohl in der muttersprachlichen als auch in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik hat sich die rezeptionsästhetische Ausrichtung durchgesetzt. Sie betont die aktive Rolle des Lesers beim Textverständnis und bei der Interpretation des Textes (vgl. u.a. Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Surkamp 2013).

2 *Forschungsstand in den Niederlanden*

Die letzten spezifisch auf den niederländischen DaF-Literaturunterricht bezogenen quantitativen Untersuchungen liegen einige Jahrzehnte zurück. Aus Erhebungen unter Lehrkräften geht hervor, dass Literatur in der Sekundarstufe I eine untergeordnete Rolle spielt und literarische Texte wenig eingesetzt werden. Als häufigen Grund geben Lehrkräfte das Fehlen von für die Unterstufe geeignetem Material an. Darüber hinaus sei der Unterricht stark auf die Sprachentwicklung der Schüler ausgerichtet und die Lehrer hätten nicht genügend Sicht auf die Einsatzmöglichkeiten von literarischen Texten im Anfängerunterricht (vgl. Thijssen 1985: 34).

Schalkwijk (1990) untersuchte den Einsatz von Literaturgeschichte-Lehrwerken im niederländischen DaF-Unterricht der Sekundarstufe II. Die Ergebnisse seiner Fragebogenuntersuchung zeigen, dass die Lehrkräfte die Lernziele „kulturelle Bildung“ und „Lese Freude“ als am wichtigsten betrachteten und dass das Lernziel „literaturästhetische Bildung“ an Bedeutung verloren hat.

3 *Niederländische Bildungsstandards und Kompetenzorientierung*

Bildungspolitische Vorgaben gibt es in den Niederlanden für die Fremdsprachenvermittlung in der Sekundarstufe I nur bedingt. In den nur für das Fach Englisch formulierten Lernzielen („kerndoelen“) stehen der Spracherwerb und die Entwicklung der kulturellen Kompetenz zentral. Die Ausrichtung des Rahmenplans ist sehr pragmatisch orientiert. Sie dient lediglich als Basis für den Fremdsprachenunterricht und lässt den Lehrkräften sehr viel Freiheit und Spielraum. Die Entwicklung der literarischen Kompetenzen ist im Kerncurriculum der Fremdsprachen für die Sekundarstufe I nicht verortet. Sie wird weder als Ziel formuliert noch finden literarische Texte explizit Er-

wählung im Lernzielkatalog („kerndoelen“).¹ Die Schulen und Lehrkräfte stellen ihr eigenes Unterrichtsprogramm zusammen und orientieren sich dabei vorwiegend an den Schulbüchern, die durch die Schulen und Lehrkräfte festgelegt werden. Die Lehrkräfte bestimmen die Ausrichtung und den Inhalt des Curriculums (vgl. Bloemert et al. 2016).

In der Sekundarstufe II geht der aktuelle fremdsprachliche Lehrplan nicht von einem integrierten Ansatz, von einer Verknüpfung von Sprachkompetenzentwicklung und literarischen Lernzielen, aus. Es gibt einerseits den Bildungsstandard für die sprachlichen Fertigkeiten (basierend auf dem GeR) und andererseits einen Bildungsstandard für die literarische Entwicklung. Diese klare Zweiteilung im Lehrplan schlägt sich auch deutlich in der Unterrichtspraxis nieder. Viele Fremdsprachenlehrkräfte der Sekundarstufe II trennen den Sprachunterricht vom Literaturunterricht (vgl. Bloemert et al. 2017) und fokussieren ihren Unterricht auf das Training der sprachlichen Fertigkeiten. Den Abschluss des Deutschunterrichts bildet der Lesefertigkeitstest des Zentralabiturs, ein Lesetest, der zu 50 % zur Gesamtabiturnote beiträgt. Da der Fokus dieses Tests auf Gebrauchstexten liegt, wird beim Leseverstehenstraining im Unterricht literarischen Texten wenig Gewicht beigemessen (vgl. van der Knaap 2014: 216 f.).² Der Einsatz von literarischen Texten obliegt auch in der Sekundarstufe II vorwiegend der jeweiligen Lehrkraft.

Im niederländischen Muttersprachenunterricht wurde auf Basis empirischer Forschung von Witte (2008) ein sechsstufiges literarisches Kompetenzmodell entwickelt, das allgemein anerkannt und an vielen niederländischen Schulen eingesetzt wird. Dieses skalierte Modell berücksichtigt die in der Oberstufe im Muttersprachenunterricht vorherrschende He-

¹ Vgl. Lernziele der Sekundarstufe I für das Fach Englisch („kerndoelen“): <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>. Für das Fach Deutsch wurden keine eigenen Lernziele entwickelt.

² Neben dem Zentralabitur gibt es beschränkte Anforderungen für die Entwicklung literarischer Kompetenzen in der Sekundarstufe II: <http://downloads.slo.nl/Repository/handreiking-schoolexamen-mvt-duits-engels-frans-havo-vwo.pdf>.

terogenität literarischer Kompetenzen und Leseerfahrungen von Schülern; von van der Knaap (2014) wurde es um den GeR erweitert und für die Fremdsprachen adaptiert. Aufgrund mangelnder empirischer Belege ist jedoch noch wenig über die tatsächliche Nutzung literarischer Texte im Unterricht bekannt. Im Zusammenhang mit der „Verbindung von Text- und Spracharbeit“ (Caspari 2008: 115) ist nicht erforscht, ob die literarischen Texte explizit als literarische eingesetzt werden oder ob sie als „Lesematerial“ für die Spracharbeit genutzt werden. Paran (2010) bezeichnet den Fokus auf der Sprachentwicklung „using literature“ und den Fokus auf das literarische Lernen als „teaching literature“, wobei er vermutet, dass sich in der Unterrichtspraxis vor allem Mischformen finden lassen würden. Überdies wurde noch nicht untersucht, inwieweit der rezeptionsästhetische Ansatz bei den DaF-Lehrkräften in den Niederlanden als bekannt vorausgesetzt werden kann und inwiefern handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben im Unterricht eingesetzt werden.

Ziel der im Projekt durchgeführten Umfrage war es demnach, die am Unterrichtsprozess Beteiligten selbst zu Wort kommen zu lassen und die im Unterricht vorkommenden Prozesse zu erfassen und zu kategorisieren. Im Einzelnen lassen sich unter anderem folgende Forschungsfragen ableiten:

1. Welche Lernziele verfolgen Lehrkräfte beim Einsatz von literarischen Texten in der Sekundarstufe I? (Lernziele)
2. Wie oft wird Literatur gelesen? (Frequenz)
3. Wie setzen die Lehrkräfte die Lernziele um? (Didaktik)
4. Welche Verbesserungswünsche haben Lehrkräfte hinsichtlich ihres eigenen Literaturunterrichts?

4 Methode

4.1 Teilnehmende

Die Zielgruppe der Fragebogenuntersuchung waren Lehrkräfte, die im Schuljahr 2014/2015 in zumindest einer niederländischen Havo- oder Vwo- / Gymnasiumklasse der Sekundar-

stufe I³ das Fach Deutsch unterrichteten. Der Fragebogen wurde an Schulen,⁴ an Lehrbuchverlage, an pädagogische Fachhochschulen, an Partnerschulen der eigenen Hochschule der ersten Autorin und über LinkedIn verschickt mit der Bitte um Weiterleitung an Fachkollegen, die in die Zielgruppe fielen, um ein möglichst breites Spektrum an Rückmeldungen aus dem ganzen Land zu erhalten. Durch die Vergabe von Büchergutscheinen wurde versucht, die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen. An der Fragebogenerhebung nahmen insgesamt 219 Lehrkräfte aus allen Teilen der Niederlande teil.

Die Teilnehmer(innen) sind vorrangig weiblich (72%), und mehrheitlich (82%) ist Deutsch nicht ihre Muttersprache. Fast alle Lehrkräfte haben ein Lehramtsstudium für Deutsch abgeschlossen (89%). Die anderen Teilnehmer(innen) sind Quereinsteiger, die bereits im Schuldienst tätig sind, allerdings noch keine Lehrberechtigung besitzen. Ein Drittel der Probanden kann eine Unterrichtserfahrung von mehr als 15 Jahren aufweisen. Die Lehrkräfte unterrichten auf verschiedenen Schulniveaus (Havo, Vwo/Gymnasium oder in Mischklassen), abhängig von ihrer Ausbildung zudem in der Sekundarstufe II.

4.2 Messinstrument

Da das Hauptziel dieser Teilstudie war, eine möglichst große Zahl von Probanden zu befragen und repräsentative, aussagekräftige Re-

³ Das niederländische Schulsystem kennt verschiedene Schultypen der Sekundarstufe I und II: Gymnasium und Vwo sind zu vergleichen mit der gymnasialen Schulform in Deutschland, wobei im Vwo keine klassischen Sprachen angeboten werden. Der 5-jährige höhere allgemeinbildende Ausbildungsgang (hoger algemeen voortgezet onderwijs; Havo) ist hauptsächlich darauf angelegt, die Schüler auf eine „höhere“ Berufsausbildung (hoger beroepsonderwijs/hbo) vorzubereiten. Oft wird Havo mit Realschule gleichgesetzt. Das Havo-Zeugnis ist jedoch eher mit der deutschen Fachhochschulreife zu vergleichen, denn es ermöglicht den Zugang zur 4-jährigen Ausbildung an einer Fachhochschule. Es gibt auch oft Klassen mit gemischten Niveaus, z. B. Havo/Vwo.

⁴ In den Niederlanden gab es im Jahr 2015 638 Schulen (alle Schulniveaus der Sekundarstufe I und II). Wo möglich, wurden die Schulen per E-Mail angeschrieben mit der Bitte, die E-Mail an die Fachgruppe Deutsch weiterzuleiten. Vgl. www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/voortgezet-onderwijs/instellingenvo/aantal-scholen.

	M	SD	Cronbachs Alpha	Beispiele: Die Schüler
(Inter-)Kulturelle Kompetenz (3 Items)	4,24	,68	,87	lernen die deutschsprachige Kultur kennen.
Sprachentwicklung der Schüler (5 Items)	3,78	,67	,73	entwickeln ihre rezeptiven Fertigkeiten.
Persönliche Entwicklung der Schüler (3 Items)	3,74	,88	,86	lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden.
Literarische Kompetenz (5 Items) ⁵	3,65	,70	,75	entwickeln Leselust.

Tab. 1: Lernziele der Lehrkräfte (M = Mittelwert, SD = Standarddeviation/Standardabweichung, Cronbachs Alpha = Maß der internen Konsistenz einer Skala)

sultate zu bekommen, wurde als Untersuchungsinstrument der anonyme digitale schriftliche Fragebogen gewählt.

4.3 Verfahren

Die Entwicklung des Fragebogens war ein mehrstufiger Prozess in Kooperation mit erfahrenen Lehrkräften, Kolleg(inn)en der Lehrerbildung und niederländischen Wissenschaftler(inne)n. Vor der Erstellung des Fragebogens wurde eine intensive Literaturrecherche durchgeführt, und aus der Breite der vielen literaturdidaktischen Publikationen wurde der Fokus auf den fachdidaktischen fremdsprachlichen Diskurs gelegt. Zudem wurden bei der Formulierung der Fragen die Ergebnisse von literatur- und fachdidaktischen Studien und literarischen Kompetenzmodellen (vgl. Burwitz-Melzer 2007a; Witte 2008; Steininger 2014) als Grundlage für die Einteilung der Lernziele (s. Tab. 1) benutzt. Ausgehend vom handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, wurden in Anlehnung an die Arbeit von Caspari (1994) verschiedene Arbeitsformen ausgewählt und den Probanden vorgelegt.

Für den Aufbau der Fragebogenstudie wurden die drei Curriculumniveaus „intended“, „implemented“ und „attained“ als Ausgangspunkt genommen (vgl. van den Akker 2003: 3). Diese Einteilung wurde gewählt, um einen strukturierten Aufbau gewährleisten zu können. Die erste Phase wurde im Fragebogen an die Lernziele gekoppelt („intended“), die

zweite Phase nimmt Bezug auf die Didaktik und den tatsächlichen Einsatz von literarischen Texten („implemented“), und die dritte Phase konzentriert sich auf die Ergebnisse und die Resultate. Das „attained curriculum“ wird im Fragebogen jedoch nicht erfahrungsbezogen aus der Sicht der Schüler betrachtet, sondern hier wurden die Zufriedenheit und Verbesserungswünsche der Lehrkräfte verarbeitet. Der Aufbau des gesamten Fragebogens ist auf S. 164 wiedergegeben. Für diesen Artikel wurden einige Fragen herausgenommen.⁶

4.4 Analyse

Die Daten wurden einer deskriptiven und einer inferenzstatistischen Analyse (Varianzanalysen) unterzogen, um generalisierbare Aussagen über Populationen vornehmen zu können und um ein möglichst umfassendes Bild über die Praxis des DaF-Unterrichts zu bekommen.

5 Resultate

1. Welche Lernziele verfolgen Lehrkräfte beim Einsatz von literarischen Texten in der Sekundarstufe I? (Lernziele)

Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Wichtigkeit der Lernziele hinsichtlich Nutzung von literarischen Texten im Unterricht anzugeben. Sie konnten sich bei den jeweiligen Items auf einer Skala zwischen 1 („trifft überhaupt nicht zu“) und 5 („trifft völlig zu“) für eine Antwortmöglichkeit entscheiden. Die Lernziele wurden in vier Kategorien unterteilt (s. Tab. 1).

⁵ Die Daten wurden mittels Likert-Skala erfasst und auf Intervallniveau analysiert. Bei einer fünf- oder mehrstufigen Likertskala ist der Unterschied zwischen ordinalen und intervallskalierten Daten relativ gering. Aufgrund des größeren Informationsgewinns wurde einer intervallskalierten Berechnung der Vorzug gegeben (vgl. Mellenbergh 1994).

⁶ Der Fragebogen wurde in niederländischer Sprache erfasst, vgl. http://fd6.formdesk.com/windeshemoso/Literatuur_in_de_onderbouw_Duits.

Filterfragen	
1.	In welchen Klassen und Niveaus unterrichten Sie in diesem Schuljahr Deutsch (2014–2015)?
2.	Ab welcher Klasse (Schulstufe) fängt der Deutschunterricht an Ihrer Schule an?
3.	Welche literarischen Textsorten setzen Sie in der Sekundarstufe I ein?
Lernziele	
4.	Welche Lernziele verfolgen Sie mit dem Einsatz von Literatur in Ihren Unterrichtsstunden?
Lehrwerk	
5.	Sind Sie mit dem literarischen Textangebot des Lehrwerks zufrieden?
6.	Wie finden Sie das literarische Textangebot Ihres Lehrwerks für die Sekundarstufe I?
Frequenz und Didaktik bei Kurztexten	
7.	Mit welcher Regelmäßigkeit setzen Sie literarische Texte in Ihrem Unterricht ein?
8.	Wie behandeln Sie einen kurzen literarischen Text im Unterricht?
9.	Welche produktionsorientierten Aufgabenformate setzen Sie bei kurzen Texten ein?
Frequenz und Didaktik bei Ganzschriften	
10.	Wie viele Jugendbücher lassen Sie pro Jahr in den verschiedenen Schultypen und Lernjahren lesen?
11.	Welche Kriterien sind ausschlaggebend bei der Wahl einer Ganzschrift?
12.	Wie lassen Sie Jugendbücher im ersten und zweiten Lernjahr lesen?
13.	Welche der nachfolgenden Aspekte besprechen Sie bei Ganzschriften in der Sekundarstufe I?
14.	Welche produktionsorientierten Aufgabenformate setzen Sie bei Ganzschriften ein?
Leseferdigkeit in der Sekundarstufe I	
15.	Wie wichtig finden Sie den Einsatz von literarischen Texten für die Entwicklung der Leseferdigkeit in der Sekundarstufe I?
Zufriedenheit	
16.	Sind Sie mit Ihrer eigenen Unterrichtspraxis hinsichtlich des Einsatzes von Literatur zufrieden?
17.	Setzen Sie mehr literarische oder mehr Sachtexte ein? Was trifft für Sie zu?
Verbesserungsvorschläge	
18.	Was könnte Ihrer Meinung nach zu einer Verbesserung der Unterrichtspraxis beitragen?
19.	Würden Sie empfehlen, den Erwerb von literarischer Kompetenz in den „kerndoelen“ (Lernzielkatalog) aufzunehmen?
20.	Sollten Schüler Ihrer Meinung in der Sekundarstufe I auf den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II vorbereitet werden?
Ausbildung und Unterrichtserfahrung	
21.	Haben Sie eine Lehrberechtigung für das Fach Deutsch?
22.	Welche Studiengänge haben Sie absolviert?
23.	Wie viele Jahre Unterrichtserfahrung in der Sekundarstufe I haben Sie?
24.	Wurde der Literaturdidaktik während Ihrer Ausbildung Aufmerksamkeit geschenkt?
25.	Wurde der Jugendliteratur während Ihrer Ausbildung genügend Aufmerksamkeit geschenkt?
26.	Wie zufrieden sind Sie mit der Ausbildung hinsichtlich Literaturdidaktik?
27.	Setzen Sie Ihre erworbenen literaturdidaktischen Kenntnisse in Ihrer Praxis ein?
28.	Was hat Ihnen bei der Ausbildung bezüglich Literatur und Literaturdidaktik gefehlt?
29.	Lesen Sie in Ihrer Freizeit deutschsprachige Literatur (inkl. Jugendliteratur)?
30.	Haben Sie in diesem oder im letzten Schuljahr eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Literaturdidaktik besucht?

Aus der einfaktoriellen ANOVA (F-Test) zum Vergleich der Wichtigkeit der vier Kategorien geht hervor, dass sich zumindest ein Lernziel von den anderen unterscheidet ($F(3, 654) = 49,04, p < ,01$). Der Post-hoc-Test (paarweiser Vergleich) zeigt, dass das Lernziel „(inter)kulturelle Kompetenz“ durchschnittlich wichtiger als die anderen Lernziele erachtet wird ($p < ,001$). Wenn Probanden dieses Lernziel wichtig finden, dann messen sie dem Lernziel „Sprachentwicklung“ ebenfalls eine hohe Relevanz bei. Zudem geht aus diesem Post-hoc-Test auch hervor, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Lernziel „Sprachentwicklung“ und dem Lernziel „literarische Kompetenz“ gibt ($p = ,004$). Es gibt keinen signifikanten Unterschied in der Wichtigkeit zwischen dem Lernziel „persönliche Entwicklung“ und dem Lernziel „literarische Kompetenz“ und auch nicht zwischen den Lernzielen „persönliche Entwicklung“ und „Sprachentwicklung“.

Darüber hinaus wurden noch die Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechnet:

	1.	2.	3.
1. Persönliche Entwicklung	–		
2. (Inter-)Kulturelle Kompetenz	,34	–	
3. Literarische Kompetenz	,39	,38	–
4. Sprachentwicklung	,34	,51	,57

Tab. 2: Zusammenhang zwischen den Lernzielen.
Alle Korrelationen sind signifikant ($p < ,001$).

Aus Tab. 2 geht hervor, dass der Zusammenhang zwischen den Lernzielen positiv ist. Bemerkenswert sind die Korrelationen zwischen Sprachentwicklung und der (inter)kulturellen Kompetenz und zwischen Sprachentwicklung und der literarischen Kompetenz. Lehrkräfte, die das Lernziel „Sprachentwicklung“ als wichtig erachten, halten auch die Lernziele „(inter)kulturelle Kompetenz“ und „literarische Kompetenz“ für wichtig.

(Inter-)Kulturelle Kompetenz

Die deutschsprachige Kultur kennenzulernen ($M = 4,37; SD = ,37$), steht als Lernziel für Lehrkräfte zentral, wenn sie literarische Texte einsetzen. Als ebenso essenziell werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen

der Muttersprachen- und der Zielsprachenkultur ($M = 4,16; SD = ,79$) und das Kennenlernen der Alltagskultur gesehen ($M = 4,22; SD = ,78$).

Sprachentwicklung

Die sprachliche Entwicklung der Schüler erachten Lehrkräfte als ein relevantes Lernziel, wobei die überwiegende Mehrheit der Probanden die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten als wichtigstes Lernziel sieht ($M = 4,37; SD = ,73$). Mit dem Lesen gehen auch die Lesestrategien und die Erhöhung des Lesetempos einher. Am wenigsten relevant wird das Formulieren der eigenen Meinung in der Zielsprache angegeben ($M = 3,12; SD = 1,13$).

Persönliche Entwicklung

Das Lernziel „persönliche Entwicklung“ wird durchschnittlich als weniger wichtig bewertet als die Lernziele „(inter)kulturelle Kompetenz“ und „Sprachentwicklung“. Bezeichnend ist, dass der Entwicklung einer eigenen Meinung ($M = 3,93; SD = ,91$) und der Eröffnung neuer Perspektiven die größte Bedeutung ($M = 3,90; SD = ,97$) zugeschrieben wird.

Literarische Kompetenz

Bei der Entwicklung der literarischen Kompetenz steht die Förderung von Leselust an erster Stelle ($M = 4,07; SD = ,90$). Der Beschäftigung mit literarischen Begriffen ($M = 2,97; SD = 1,10$) geben die Befragten in der Sekundarstufe I keine Priorität.

2. Wie oft wird Literatur gelesen? (Frequenz)

Des Weiteren wurden Lehrkräfte gefragt, wie häufig sie literarische Texte in den verschiedenen Schultypen und Lernjahren einsetzen. Vergleicht man die verschiedenen Lernjahre miteinander, so lässt sich konstatieren, dass die Zahl der Lernjahre mit der Häufigkeit des Einsatzes von Lektüre korreliert. Aus der einfaktoriellen ANOVA zum Vergleich der Häufigkeit des Einsatzes von literarischen Texten in den verschiedenen Lehrjahren geht hervor, dass sich der Gebrauch von Literatur in den verschiedenen Lernjahren voneinander unterscheidet ($F(7, 1526) = 15,22, p < ,01$). Mittels einer ANOVA mit Messwiederholungen in Bezug auf Lernjahr und die verschiedenen Schultypen zeigte sich ein Unterschied zwischen Schultypen ($F(3, 1076) = 3,84,$

$p = ,009$) und ein Unterschied zwischen den Lernjahren ($F(1,1076) = 30,95; p < ,001$). Ein Interaktionseffekt zwischen Schultyp und Lernjahr konnte jedoch nicht nachgewiesen werden ($F(3, 1076) = ,04, p = ,99$).

Abb. 1 illustriert, dass im ersten Lernjahr literarische Texte weniger oft als im zweiten

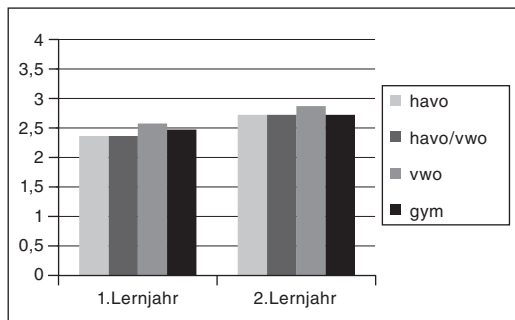


Abb. 1: Häufigkeit des Einsatzes literarischer Texte im ersten und zweiten Lernjahr in Bezug auf den Schultyp

Lernjahr eingesetzt werden. Aus dem Post-hoc-Test geht hervor, dass beim Schultyp Havo weniger Literatur eingesetzt wird als beim Schultyp Vwo. In den Havo/Vwo-Klassen wird ebenfalls weniger Literatur als in den Vwo-Klassen eingesetzt.

Authentische Ganztexte spielen im Unterricht der Befragten im ersten Lernjahr eine untergeordnete Rolle. Mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte behandeln im ersten Lernjahr keine Ganzschrift (z. B. ein Jugendbuch) mit ihren Schülern. Auffallend sind jedoch die großen Unterschiede zwischen Lehrkräften in Bezug auf den Einsatz von Jugendbüchern. Manche Lehrkräfte behandeln keine Jugendbücher, während andere sich dafür entscheiden, pro Jahr sogar bis maximal elf Bücher im Unterricht einzusetzen. Im ersten Lernjahr behandeln 70 % der Befragten kein Jugendbuch in ihrem Unterricht, im zweiten Lernjahr ist die Zahl der Lehrkräfte, die kein Buch einsetzen, auf 56 % gesunken.

3. Wie setzen die Lehrkräfte die Lernziele um? (Didaktik)

In der Umfrage wurden bei diesen Fragen die literarischen Texte in kurze und lange Texte unterteilt.

Literarische Kurztexte

Auf einer Skala von 1 bis 5 konnten sich die Lehrkräfte zwischen 1 („nie“) und 5 („immer“) entscheiden, welche Aufgaben sie bei Kurztexten im Unterricht behandelten.

Welche produktionsorientierten Aufgabenformate setzen Sie bei kurzen Texten ein?		
	M	SD
Schreibfertigkeit		
Die Schüler verfassen ein anderes Ende des Textes.	2,40	1,25
Sie verfassen ihre eigene Literatur: Song, Gedicht.	2,19	1,18
Sie schreiben einen Text aus einer anderen Perspektive.	1,97	1,11
Sie schreiben eine Rezension.	1,90	1,08
Sie schreiben einen Brief an den Autor oder an eine der Hauptpersonen.	1,89	1,13
Sie verarbeiten das Gelesene in ein anderes Genre (z.B. Comic).	1,85	1,12
Sprechfertigkeit		
Die Schüler halten eine Präsentation.	2,36	1,19
Sie führen ein Gespräch (z.B. Interview).	2,29	1,21
Sie führen eine Diskussion.	2,13	1,14

Tab. 3: Kreative Aufgabenformate (Cronbach-Alpha-Wert = ,83)

Aus der ANOVA mit Messwiederholungen geht hervor, dass nicht alle Schreibaufgaben gleich oft eingesetzt werden ($F(5, 1090) = 14,70, p < ,001$). Der Post-hoc-Test zeigt, dass die Aufgaben „Verfassen eines anderen Endes“ und „Verfassen eines eigenen literarischen Textes“ öfter als die anderen Schreibaufgaben genutzt werden.

Hinsichtlich mündlicher Verarbeitungsaufgaben lässt sich ebenfalls ein Unterschied in Bezug auf Häufigkeit feststellen ($F(2, 436) = 3,82, p = ,023$). Der Post-hoc-Test weist aus, dass Präsentationen häufiger als Diskussionen eingesetzt werden.

Auffallend ist, dass die im Fragebogen genannten Aufgaben von Lehrkräften kaum genutzt werden. Den höchsten Wert erzielt das Verfassen eines anderen Endes ($M = 2,40; SD = 1,25$). Das Umschreiben eines Textes in eine andere Textsorte wird von den meisten Lehrkräften (fast) nie gefordert ($M = 1,85; SD = 1,12$), genauso wenig wie das Verfassen

eines Briefes an den Autor oder das Schreiben einer Rezension. Die Entwicklung der Gesprächsfertigkeit mithilfe von literarischen Texten ist allerdings etwas bedeutungsvoller als die von schriftlichen Aufgaben, hier liegt der höchste Mittelwert bei $M = 2,36$; $SD = 1,19$ (eine Präsentation vorbereiten).

Ganzschriften

Bei der Frage zum Einsatz von Verarbeitungsaufgaben wurde evident, dass wie bei Kurztexen auch bei längeren Texten handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben keine Priorität im Unterricht darstellen.

Welche Aufgabenformate setzen Sie bei Ganzschriften ein?		
	M	SD
Die Schüler erstellen ein Lesedossier.	2,93	1,41
Sie vergleichen das Buch mit der Verfilmung.	2,48	1,36
Sie schreiben eine Rezension.	2,38	1,27
Sie halten eine Präsentation.	2,22	1,25
Sie führen eine Diskussion.	1,96	1,18
Sie verfassen ihre eigene Literatur: Song, Gedicht.	1,95	1,15
Sie schreiben einen Brief an den Autor oder an eine der Hauptpersonen.	1,93	1,21
Sie führen ein Gespräch (z.B. Interview).	1,93	1,15
Die Schüler schreiben einen Text aus einer anderen Perspektive.	1,91	1,16
Sie verarbeiten das Gelesene in einem anderen Genre (z.B. Comic).	1,87	1,17
Sie machen einen Film über das Buch.	1,76	1,10

Tab. 4: Aufgabenformate bei Ganzschriften
(Cronbach-Alpha-Wert = ,89)

Die Varianzanalyse (ANOVA) zeigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Aufgabenformaten gibt ($F(10, 2180) = 30,58$, $p < ,001$). Aus dem Post-hoc-Test geht hervor, dass die Erstellung eines Lesedossiers, der Vergleich Buch – Film, das Schreiben einer Rezension und das Halten einer Präsentation häufiger eingesetzt werden als die anderen im Fragebogen genannten Aufgabentypen.

4. Welche Verbesserungswünsche haben Lehrkräfte hinsichtlich ihres eigenen Literaturunterrichts?

Eine weitere Frage des Fragebogens beschäftigte sich mit Vorschlägen, wie der Stellenwert von Literatur im Unterricht erhöht werden könnte.

Was könnte Ihrer Meinung nach zu einer Verbesserung der Unterrichtspraxis beitragen?		
	M	SD
Unterrichtsmaterial (Verarbeitungsaufgaben) von aktuellen Ganzschriften.	4,21	1,00
Eine aktuelle Bücherliste, abgestimmt auf das GeR-Niveau.	4,19	1,00
Mehr Unterrichtszeit für Literatur.	3,79	1,06
Mehr Hilfestellungen für didaktische Nutzungsmöglichkeiten.	3,79	1,01
Ein Lehrwerk mit einem größeren Angebot an literarischen Texten.	3,61	1,08
Autorenlesungen von deutschsprachigen Jugendbuchautoren.	3,38	1,32

Tab. 5: Verbesserungsvorschläge hinsichtlich Unterrichtspraxis (Cronbach-Alpha-Wert = ,76)

Wie aus Tab. 5 ersichtlich ist, kristallisierte sich bei den Antworten der Wunsch nach mehr Unterrichtsmaterial und nach einer aktuellen Bücherliste (Kanon) heraus. Darüber hinaus wünschte man sich mehr Zeit für Literatur im Unterricht und mehr fachdidaktische Hilfestellungen für methodische und didaktische Nutzungsmöglichkeiten. Die ANOVA mit Messwiederholungen zeigte, dass sich die einzelnen Verbesserungswünsche voneinander unterscheiden ($F(5, 1090) = 30,32$, $p < ,001$). Mittels eines Post-hoc-Tests konnte ausgewiesen werden, dass vor allem der Wunsch nach mehr Unterrichtsmaterial und einer aktuellen Bücherliste häufiger als die anderen genannt wurden.

Trotz fehlender Vorschriften sprechen sich 40% der Probanden im Fragebogen gegen Richtlinien hinsichtlich Förderung literarischer Kompetenzen in der Sekundarstufe I aus, 33% würden eine gesetzliche Vorgabe hinsichtlich Literatur empfehlen ($M = 2,89$; $SD = 1,28$). Die relativ hohe Standardabweichung zeigt, dass Lehrkräfte hier sehr unterschiedliche Auffassungen vertreten und ein Teil der Probanden hinsichtlich Bildungsstandard nicht verpflichtet werden möchte, literarische Texte in den Unterricht zu integrieren.

6 Schlussfolgerungen

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Resultaten für die Behandlung von literarischen Texten im fremdsprachlichen DaF-Unterricht ableiten? Vorweg muss bei der Analyse und Interpretation der Resultate einbezogen werden, dass unter den Probanden möglicherweise eine große Zahl literaturinteressierter Unterrichtender war, wodurch das Bild womöglich positiver ausfällt.

Bei der Frage nach der Wichtigkeit von Lernzielen haben die (inter)kulturelle und die sprachliche Entwicklung der Lernenden bei den Lehrkräften Priorität. Literarische Texte werden genutzt, um Einblicke in die deutschsprachige Alltagskultur, die Traditionen und Sichtweisen, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu gewinnen. Aus den Resultaten der Lernziele geht überdies hervor, dass vor allem die rezeptiven Fertigkeiten einen hohen Stellenwert einnehmen. Werden literarische Texte eingesetzt, dann werden sie vorwiegend für das Training der Lesefertigkeit und zur Förderung von Leselust herangezogen. Darüber hinaus erachten Lehrkräfte die Textanalyse, das textimmanente Arbeiten mit einem Text, im Anfängerunterricht als nicht relevant. Möglicherweise könnte das auf die Auffassung der Lehrkräfte zurückgeführt werden, dass eine literarästhetische Analyse in der Sekundarstufe I nicht möglich sei. Die sprachliche Überforderung der Lerner und die daraus resultierende Meinung, literarische Texte sollten vor allem in der Oberstufe angesiedelt werden, könnten damit zusammenhängen. Dieses Ergebnis schließt jedoch nicht an die inzwischen etablierte Auffassung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik an, die davon ausgeht, dass literarische Texte ab dem Anfängerniveau im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können (vgl. Surkamp 2013: 139) und dass die Literarizität, das sprachlich Besondere des literarischen Textes, bereits im ersten Lernjahr zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden kann (vgl. Dobstadt/Riedner 2011).

Trotz der genannten Relevanz der rezeptiven sprachlichen Entwicklung und des kulturbezogenen Lernens liest mehr als zwei Drittel der Befragten dennoch keine Ganzschrift mit Schülern des ersten Lernjahres. Kinder- und

Jugendbücher werden für das Training der Lesefertigkeit wenig genutzt. Obwohl bereits im zweiten Lernjahr mehr gelesen wird, hat die Hälfte der Lernenden auch nach dem zweiten Lernjahr keine Ganzschrift gelesen. Dies bedeutet, dass Schüler, die nach dem 2. Lernjahr (3. Klasse) Deutsch abwählen, mit deutschsprachigen Ganzschriften nicht in Berührung gekommen sind. Die Möglichkeiten der Verknüpfung von Literatur mit Spracharbeit werden wenig ausgeschöpft (vgl. Ehlers 2010; Riedner 2010).

Überdies sind Schüler, die in der Sekundarstufe II Deutsch als Abiturfach wählen, wenig auf den Literaturunterricht der Oberstufe vorbereitet worden. Vergleicht man dies mit den Antworten der Lehrkräfte auf die Frage, wie wichtig die Vorbereitung auf die Sekundarstufe II sei, dann fällt hier eine Diskrepanz auf: Lehrkräfte erachten es als wichtig, die Lerner auf den Literaturunterricht der Oberstufe vorzubereiten, setzen jedoch ihre Vorschläge nur teilweise um – der Unterschied in der Anzahl der gelesenen Ganzschriften von 0 bis 11 Bücher pro Schuljahr ist evident. Aufgrund der Tatsache, dass bei den Angaben über die Anzahl der Ganzschriften eine große Bandbreite vorherrscht, lässt sich möglicherweise schlussfolgern, dass die Anforderungen pro Schule oder pro Lehrkraft sehr unterschiedlich sind. Die enormen Unterschiede der gelesenen Ganzschriften lassen sich möglicherweise auf die fehlenden Bildungsvorgaben in der Sekundarstufe I hinsichtlich Literatur und die daraus resultierende Freiheit in der Curriculumgestaltung zurückführen.

Im Fragebogen wurde der lernerorientierte, rezeptionsästhetische Ansatz als Grundlage genommen. Dass die produktiven Fertigkeiten bei der Nutzung von literarischen Texten keinen hohen Stellenwert einnehmen, zeigt sich in der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte: Es werden wenig handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben im Unterricht eingesetzt. Warum Lehrkräfte diese Aufgabentypen nicht einsetzen und womit dies zusammenhängt, müsste näher untersucht werden. Lehrkräfte geben im Fragebogen an, dass sie die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit als beschränkt erfahren und dass Zeitmangel einer der Gründe sei, warum dem Durcharbeiten des Lernstoffes im Lehrbuch Vorrang ge-

schenkt würde. Literarische Texte werden als „extra“ Material angesehen und oft als Erstes weggelassen. Beim Gymnasialniveau zeigt sich der Zeitfaktor am deutlichsten. Bei diesem Schultyp werden am wenigsten häufig Ganztexte eingesetzt. An vielen Gymnasien haben Lerner nur zwei, bei den anderen Schultypen durchschnittlich drei Wochenstunden Zeit, um dasselbe Niveau zu erreichen.

Neben dem Zeitfaktor „Unterrichtszeit“ spielt der Zeitfaktor „Vorbereitung der Unterrichtsstunden“ ebenfalls eine große Rolle. Niederländische Lehrer haben bei einer Vollzeitstellung ein Unterrichtspensum von 25 Stunden pro Woche, hinzu kommen noch Vorbereitungs-, Nachbereitungs- und Korrekturzeiten und andere Aufgaben. Lehrkräfte geben an, dass die Didaktisierung des Materials ein hoher Arbeitsaufwand sei und eine Belastung darstelle. Für lehrbuchunabhängiges Material bleibe laut Aussagen vieler Unterrichtender wenig Zeit und Raum. Zur Verfügung stehendes Unterrichtsmaterial und eine aktuelle Bücherliste könnten daher laut Probanden zu einer Verbesserung des Literaturunterrichts beitragen. Des Weiteren geben Lehrkräfte an, dass ein größeres Angebot an literarischen Texten in den Lehrwerken wünschenswert sei. Aus den Resultaten geht ebenfalls hervor, dass ein Teil der Lehrkräfte nicht auf dem aktuellen Stand bezüglich des Angebots und der didaktischen Einsatzmöglichkeiten ist und deshalb nicht weiß, welche Bücher für welches Niveau geeignet wären (vgl. van der Knaap 2014).

7 Fazit

Im niederländischen DaF-Bereich spielt authentische, vom Lehrwerk abgekoppelte Literatur in der Sekundarstufe I eine geringe

Rolle. Es fehlt an klar formulierten Zielen für den Umgang mit Literatur bei den Lehrplangvorgaben, die Begrifflichkeiten sind unklar und der Einsatz von literarischen Texten erfolgt (zumindest scheinbar) eher willkürlich und erfahrungsbezogen als theoretisch fundiert. Die Behandlung von Lektüre basiert auf der Bereitwilligkeit und Selbsteinschätzung der Lehrkräfte. Für den Muttersprachenunterricht sind die Kernziele in Bezug auf Literatur der Sekundarstufe I expliziter formuliert, aber ob die gemeinsamen Berührungspunkte ihren Niederschlag im Fremdsprachenunterricht gefunden haben, ist nicht erforscht.

In der Untersuchung von Thijssen (1985) gaben Lehrkräfte an, dass sie vor allem wegen fehlenden Unterrichtsmaterials und geringer literaturdidaktischer Kenntnisse wenig Literatur in der Unterstufe einsetzen würden. In den letzten 30 Jahren hat sich diesbezüglich wenig geändert – das Potenzial von literarischen Texten wird in der Sekundarstufe I nicht (völlig) ausgeschöpft. Der Gebrauch von literarischen Texten wird von Lehrkräften als wichtig erfahren, der Einsatz in der Praxis könnte noch verbessert werden. Wie die Schüler den Unterricht wahrnehmen und beurteilen, steht im Fokus einer nächsten Untersuchung.

*Elisabeth Lehrner-te Lindert
Hogeschool Windesheim
Campus 2–8, NL – 8000 GB Zwolle, Niederlande
em.lehrner@windesheim.nl*

*Dr. Ewout van der Knaap
Prof. Dr. Rick de Graaff
Universität Utrecht, Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut für Sprachen, Literatur und Kommunikation
Trans 10, NL – 3512 JK Utrecht, Niederlande
E.W.vanderKnaap@uu.nl; r.degraaff@uu.nl*

Literatur

- van den Akker, J. (2003): Curriculum Perspectives. An Introduction. In: J. van den Akker et al. (Hg.), Curriculum landscapes and trends. Dordrecht, 1–10.
- Bamford, J./Day, R. (Hg.) (2004): Extensive reading activities for teaching language. Cambridge.
- Bloemert, J./Jansen, E./van de Grift, W. (2016): Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. Language, Culture and Curriculum. Als: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2015.1136324>.

- Bloemert, J./Paran, A./Jansen, E./van de Grift, W. (2017): Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *The Language Learning Journal*. Als: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2017.1298149>.
- Bredella, L./Burwitz-Melzer, E. (2004): Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen.
- Brumfit, C. J./Carter, R. (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford.
- Burwitz-Melzer, E. (2007a): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: L. Bredella/W. Hallet (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier, 127–158 (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2).
- Burwitz-Melzer, E. (2007b): Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende. In: W. Hallet/A. Nünning (Hg.), 219–238.
- Caspari, D. (1994): Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. *Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt a. M. et al.
- Caspari, D. (2008): Literarische Texte im Französischunterricht. *Rückblick und Ausblick*. (Themenschwerpunkt: Lehren und lernen mit literarischen Texten). In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, 109–123.
- Dobstadt, M./Riedner, R. (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: M. Ewert et al. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München, 99–115.
- Dobstadt, M./Riedner, R. (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach*. In: C. Altmayer et al. (Hg.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik*. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen, 153–169.
- Ehlers, S. (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: H.-J. Krumm et al. (Hg.), 1530–1543.
- Hallet, W./Nünning, A. (Hg.) (2007): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 1).
- van der Knaap, E. (2014): Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In: *DaF* 51/4, 215–225.
- Krumm, H.-J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. 2. Halbbd. Berlin/New York.
- Mellenbergh, G. J. (1994): A unidimensional latent trait model continuous item responses. In: *Multivariate Behavioral Research* 29, 223–236.
- Nünning, A./Surkamp, C. (2006): *Englische Literatur unterrichten*. Grundlagen und Methoden. Stuttgart.
- Paran, A. (2010): Between Scylla and Charybdis. The Dilemmas of Testing Language and Literature. In: A. Paran/L. Sercu (Hg.), *Testing the Un-testable in Language Education*. Bristol et al., 143–164.
- Riedner, R. (2010): Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: H.-J. Krumm et al. (Hg.), 1544–1554.
- Schalkwijk, E. (1990): *Het functioneren van het literatuurboek Duits*. Een onderzoek naar het gedrag, de tevredenheid en de behoeften van havo- en vwo-docenten Duits m.b.t. literatuurboeken. Nijmegen (Diss.).
- Steininger, I. (2014): *Modellierung literarischer Kompetenz*. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen.
- Surkamp, C. (2013): *Literaturdidaktik*. In: W. Hallet/F. G. Königs (Hg.) (2013): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Seelze-Velber, 137–141.
- Thijssen, M. H. W. (1985): *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo*. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk. Nijmegen (Diss.).
- Waring, R./Takakai, M. (2003): At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? In: *Reading in a Foreign Language* 15/2, 130–163.
- Witte, T. (2008): *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.

Wie wird in der Schule geschrieben?



Rechtschreiben unterrichten Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik

Herausgegeben von **Susanne Riegler**
und **Swantje Weinhold**

2018, 213 Seiten, € (D) 29,95

ISBN 978-3-503-18168-1

Auch als eBook erhältlich

Der Band versammelt aktuelle empirische Arbeiten zur Professions- und Professionalisierungsforschung in der Orthographiedidaktik. Die Beiträge zeigen exemplarisch das breite Spektrum der Forschungsgegenstände, Perspektiven und methodischen Zugänge, die sich aus dem domänenspezifischen Blick auf Lehrerprofessionalität und Rechtschreibunterricht ergeben:

- ▶ Was wissen und denken Lehrkräfte über Orthographie und ihre Vermittlung?
- ▶ Wie handeln sie im Rechtschreibunterricht und welche Praktiken lassen sich rekonstruieren?
- ▶ Wie kann die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften für die Domäne „Richtig schreiben“ gestärkt werden?
- ▶ Wie lässt sich die (eigene) Praxis forschend entwickeln?

Online informieren und bestellen:

 www.ESV.info/18168

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG · Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265 · Fax (030) 25 00 85-275 · ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info