

Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten

Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer
Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen
Sekundarstufe I

Bevordering van leesvaardigheid in de vreemde taal met literaire teksten

Over de ontwikkeling van begrijpend lezen en literaire competentie in het vak
Duits in de Nederlandse onderbouw
(met een samenvatting in het Nederlands)

Increasing reading proficiency by using literary texts in L2

The development of reading comprehension and literary competency in German
as a foreign language in lower secondary schools in the Netherlands
(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Universiteit Utrecht
op gezag van de
rector magnificus, prof.dr. H.R.B.M. Kummeling,
ingevolge het besluit van het college voor promoties
in het openbaar te verdedigen op

dinsdag 27 oktober 2020 des ochtends te 11.00 uur

door

Elisabeth Maria Lehrner-te Lindert

geboren op 7 april 1969
te Wiener Neustadt, Oostenrijk

Promotoren:

Prof. dr. E. W. van der Knaap
Prof. dr. H. C. J. de Graaff

Diese Dissertation wurde durch die finanzielle Unterstützung des Dudoc-Alfa-Programms, einer Gemeinschaftsinitiative der Philosophischen Fakultäten der Universitäten Nijmegen, Groningen, Tilburg, Leiden, Utrecht und Amsterdam ermöglicht, das Lehrkräften die Möglichkeit bietet, neben ihrer Unterrichtstätigkeit vier Jahre lang im Rahmen eines Promotionsstudiums im Bereich der Fachdidaktik zu forschen.

Dit proefschrift werd (mede) mogelijk gemaakt door financiële steun van het Dudoc-Alfa programma, een gezamenlijk initiatief van de faculteiten Letteren/Geesteswetenschappen van de Open Universiteit, de Radboud Universiteit Nijmegen, de Rijksuniversiteit Groningen, Tilburg University, de Universiteit Leiden, de Universiteit Utrecht, de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit, dat eerstegraads bevoegde docenten de mogelijkheid biedt om, naast hun baan in het onderwijs, vier jaar lang een promotieonderzoek uit te voeren op het terrein van de vakdidactiek.

Für meinen Mann Wilgert und meine Kinder Severin und Aurelia

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg zur Promotion begleitet und unterstützt haben. Eine empirische Studie ist ein vielschrittiges und arbeitsaufwändiges Verfahren, an dem viele Personen beteiligt sind – ohne ihre aktive Mitarbeit hätte ich diese Untersuchung nicht zu einem erfolgreichen Ende bringen können. Mein besonderer Dank gilt daher meinen beiden Betreuern Dr. Ewout van der Knaap und Prof. Dr. Rick de Graaff. Ihnen möchte ich besonders für die hervorragende Unterstützung danken. Sie haben mich durch ihre intensive, wohlwollende und umsichtige Betreuung mit viel Kompetenz und Einfühlungsvermögen vom ersten Entwurf bis zur Fertigstellung der Arbeit auf eine sehr konstruktive und produktive Art begleitet. Ihr Engagement und ihre wertvollen Anregungen, ihre Ermutigungen, ihr Relativierungsvermögen, besonders in schwierigeren Phasen meiner Forschungstätigkeit, haben mich immer wieder motiviert weiterzumachen und waren für mich prägend. Zudem gilt mein herzlicher Dank Prof. Dr. Huub van den Bergh für die großartige Hilfe und Begeisterung bei der Aufbereitung der statistischen Daten, seine methodische Unterstützung und insbesondere seine unermessliche Geduld bei den Versuchen, mir die Welt der Statistik näherzubringen.

Bedanken möchte ich mich auch bei den teilnehmenden Schulen, den Lehrkräften der Kontrollgruppen und allen Schüler*innen, die motiviert und interessiert am Projekt mitgearbeitet haben. Besonderen Dank möchte ich „meinen“ engagierten und literaturbegeisterten Lehrkräften der Experimentalgruppen aussprechen, die bereit waren, sich auf das sehr intensive Literaturprojekt ein Schuljahr lang einzulassen. Die gemeinsamen Evaluationsgespräche und den gegenseitigen Austausch fand ich immer sehr inspirierend und lehrreich. Vielen Dank Angela Haerkens, Claudia Bastings, Claudia Pfaff, Ella Schulte, Gerie Koning, Henk Zaadnoordijk, Margret de Groot, Marion van der Kruissen, Niels Müller, Paul van Gessel, Petra Berger, Tina Vercoouteren! Ohne euch hätte das Projekt niemals realisiert werden können.

Des Weiteren möchte ich meinen (teils ehemaligen) Kolleg*innen der Fachhochschule Windesheim in Zwolle meinen Dank aussprechen. Sie haben meine Arbeit immer mit großem Interesse verfolgt. Ohne ihre mentale (wie auch technische) Unterstützung und ihr fortwährendes Verständnis wäre es viel schwieriger gewesen, die Dissertationsphase durchzuhalten. Zudem möchte ich mich bei meinen (teils ehemaligen) Mitarbeiter*innen und Autor*innen von *Na klar* (Malmberg) für ihr Interesse und ihre konstruktiven

Danksagung

Denkanstöße bedanken, die in die Arbeit eingeflossen sind. Insbesondere Dorien Hodzelmans und Corinne Nederlof bin ich zu Dank verpflichtet, die es ermöglicht haben, das Treatmentmaterial allen niederländischen Deutschlehrkräften als Buch und online zugänglich zu machen.

Als gewissenhaften und kritischen Feedbackleserinnen danke ich Dr. Sabine Jentges, Nadja Nitsche und Dr. Birgit Wellie, für die englische Übersetzung der Zusammenfassung möchte ich mich bei Michelle Mellion bedanken.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei den Initiatoren und Koordinatoren des Dudoc-Alfa-Projektes – ohne die Möglichkeit dieser finanziellen Unterstützung wäre diese Arbeit nicht entstanden. Diese Dissertation wurde durch das Dudoc-Alfa-Programm, eine Gemeinschaftsinitiative der Philosophischen Fakultäten der Universitäten Nijmegen, Groningen, Tilburg, Leiden, Utrecht und Amsterdam, finanziell unterstützt, das Lehrkräften die Möglichkeit bietet, neben ihrer Unterrichtstätigkeit vier Jahre lang im Rahmen eines Promotionsstudiums im Bereich der Fachdidaktik zu forschen. Zudem denke ich gerne an die anregenden Seminare und unterhaltsamen Gespräche während der gemeinsamen Dudoc-Wochenenden zurück.

Nicht zuletzt gilt mein besonderer Dank meinem Mann Wilgert, der mich von Anfang an bedingungslos unterstützt hat. Sein enormes Relativierungsvermögen, seine Geduld, seine Ermutigungen und sein Zuspruch haben immer wieder dafür gesorgt, dass ich den Mut nicht verliere und weitermache. Und ein besonders großer Dank geht natürlich an meine beiden Kinder Severin und Aurelia, die mich in den letzten Jahren sehr häufig am Computer arbeitend gesehen haben. Sie hatten immer Verständnis für meine Arbeit und haben mich dazu angehalten, auch mal ein Wochenende frei zu nehmen. Ihnen verdanke ich viel Kraft und Optimismus.

Mein Dank gilt nicht zuletzt meinen Geschwistern, meiner Familie und meinen Freunden, die mich während der gesamten Dissertationsphase unterstützt und mir immer verständnisvoll und mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben.

Mein persönlichster Dank gebührt meinen Eltern. Ihr Leitsatz und Motto „Aufgeben tut man nur einen Brief“ hat sich auch für dieses Projekt als sehr hilfreich erwiesen. Vielen Dank für alles!

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangsbedingungen und Zielsetzung	15
1.1	Einführung in den Untersuchungsgegenstand	15
1.2	Literarisches Lesen im niederländischen Fremdsprachenunterricht	21
1.3	Niederländische Bildungsstandards und Kompetenzorientierung.....	22
1.4	Erkenntnisstand im niederländischen DaF-Unterricht.....	29
1.5	Untersuchungsfragen und Untersuchungsmethode	31
1.6	Untersuchungsinstrumente.....	36
1.7	Zum Aufbau der Arbeit.....	40
2	Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz	41
2.1	Entwicklung der Lesekompetenz	42
2.1.1	Lesen in der Erstsprache (L1).....	43
2.1.1.1	Definition von Lesekompetenz im Rahmen der PISA-Studie	44
2.1.1.2	Theoretische Modelle der Lesekompetenz.....	44
2.1.1.3	Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit und Lesemotivation.....	47
2.1.1.4	Empirische Befunde zur geschlechtsspezifischen Entwicklung der Lesekompetenz.....	48
2.1.1.5	Die Rolle der Lehrkraft beim Leseverstehen.....	50
2.1.1.6	Leseanforderungen bei literarischen Texten.....	50
2.1.2	Lesen in der Fremdsprache (L2).....	53
2.1.2.1	Unterschiede zwischen dem Lesen in L1 und L2.....	54
2.1.2.2	Forschungsstand zur fremdsprachlichen Lesekompetenz in den Niederlanden	58
2.2	Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht	60
2.2.1	Stellenwert von Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht	61
2.2.2	Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik.....	63
2.2.3	Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht	64

Inhaltsverzeichnis

2.2.4	Das Potenzial literarischer Texte im fremdsprachlichen Literaturunterricht	65
2.2.5	Literarisches Lernen und Kompetenzorientierung	69
2.2.6	Zum Begriff „Literarische Kompetenz“	72
2.2.7	Literarische Kompetenzmodelle im Fremdsprachenunterricht	74
3	Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht.....	78
3.1	Untersuchungsfragen und -ziele.....	80
3.2	Methode	81
3.2.1	Zielgruppe	81
3.2.2	Messinstrument	84
3.2.2.1	Fragebogenerstellung und Frageformulierung	85
3.2.2.2	Aufbau des Fragebogens und Fragetypen.....	87
3.2.3	Vorbereitung und Durchführung	92
3.2.3.1	Validierung durch Expert*innen.....	92
3.2.3.2	Prätest unter Lehrkräften	92
3.2.3.3	Abnahme und Durchführung	93
3.3	Ergebnisse	95
3.3.1	Welche Lernziele verfolgen Lehrkräfte beim Einsatz von literarischen Texten?.....	95
3.3.2	Was und wie oft wird gelesen?	99
3.3.3	Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrem Lehrwerk hinsichtlich literarischer Texte?.....	101
3.3.4	Wie verfolgen die Lehrkräfte die Lernziele in der Praxis?	102
3.3.5	Welche Erfahrungen mit dem Einsatz von literarischen Texten im Unterricht werden von Lehrkräften genannt?	107
3.3.6	Welche Verbesserungsvorschläge haben Lehrkräfte für den Literaturunterricht?	109
3.3.7	Welchen Zusammenhang gibt es zwischen literatur- didaktischer Schulung und Unterrichtspraxis?	110
3.4	Diskussion	114
3.4.1	Welche Lernziele verfolgen Lehrkräfte beim Einsatz von literarischen Texten?.....	114
3.4.2	Was und wie oft wird gelesen?	117
3.4.3	Wie verfolgen die Lehrkräfte die Lernziele in der Praxis?	118

Inhaltsverzeichnis

3.4.4	Welche Erfahrungen mit dem Einsatz von literarischen Texten im Unterricht werden von Lehrkräften genannt?	120
3.4.5	Welche Verbesserungsvorschläge haben Lehrkräfte hinsichtlich des Literaturunterrichts?	122
3.4.6	Welchen Zusammenhang gibt es zwischen literaturdidaktischer Ausbildung und Unterrichtspraxis?.....	122
3.4.7	Einschränkungen der Studie	123
3.5	Fazit und Ausblick	124
4	Intensiver Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht.....	128
4.1	Konzeption der Unterrichtsreihe	128
4.1.1	Lernziele.....	129
4.1.2	Vorgegebenes Unterrichtsmaterial	136
4.1.3	Didaktisch-methodische Zugänge.....	137
4.1.4	Auswahl der literarischen Texte	142
4.1.4.1	Authentische versus vereinfachte Lektüre.....	144
4.1.4.2	Buch und Film <i>Das Wunder von Bern</i>	146
4.2	Unterrichtsprogramm	149
4.2.1	Unterschiede zwischen <i>havo</i> und <i>vwo</i>	151
4.2.1.1	Buchauswahl für die Zielgruppe <i>havo</i>	151
4.2.1.2	Buchauswahl für die Zielgruppe <i>vwo</i>	152
4.2.2	Änderungen im zweiten Untersuchungsjahr.....	153
4.3	Implementierung der Unterrichtsreihe	154
4.3.1	Ablauf der Untersuchung.....	154
4.3.2	Zielgruppe	156
4.3.3	Teilnehmende Lehrkräfte.....	157
5	Wertschätzung und Auswertung des Unterrichtsprojekts.....	162
5.1	Fragebogenerhebung unter den teilnehmenden Lehrkräften	163
5.1.1	Stichprobengröße	164
5.1.2	Messinstrument	164
5.1.3	Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung	166
5.1.4	Diskussion.....	169
5.2	Leitfadeninterviews mit Lehrkräften	170
5.2.1	Gliederung und Aufbau.....	171
5.2.2	Durchführung der Leitfadeninterviews.....	172
5.2.3	Ergebnisse	173

Inhaltsverzeichnis

5.2.4	Evaluation des Projekts.....	177
5.2.5	Probleme und Verbesserungsvorschläge	181
5.2.5.1	Kohorte 1	181
5.2.5.2	Kohorte 2	183
5.3	Unterrichtsbeobachtungen	184
5.3.1	Durchführung der Videoaufnahmen	185
5.3.2	Auswertung der Videodaten	186
5.3.3	Fazit.....	189
5.4	Schriftliche Evaluation durch Lernende der Experimentalgruppe ...	191
5.4.1	Statistische Auswertung.....	192
5.4.2	Darstellung der Ergebnisse	195
5.4.3	Diskussion.....	197
5.4.4	Einschränkungen der Studie	198
5.5	Vergleichende Darstellung und Analyse der Ergebnisse.....	199
6	Zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Lernenden	204
6.1	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	205
6.2	Methode.....	206
6.2.1	Stichprobe	206
6.2.2	Treatment	209
6.2.3	Messinstrument	210
6.2.3.1	Testformat und Testkonstrukt.....	212
6.2.3.2	Pilotierung des Testformats	217
6.2.4	Vorgehen bei der Testabnahme	217
6.3	Statistische Auswertung.....	218
6.4	Ergebnisse	220
6.4.1	Erster Zyklus.....	221
6.4.2	Zweiter Zyklus.....	225
6.5	Diskussion	229
6.6	Einschränkungen der Studie.....	233
6.7	Empfehlungen für die weitere Forschung.....	235
7	Zur Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden	237
7.1	Die literarischen Kompetenzmodelle.....	238
7.1.1	Das literarische Kompetenzmodell von Steininger (2014).....	239
7.1.2	Das literarische Kompetenzmodell von Witte (2008)	241
7.2	Erkenntnisinteresse und Forschungsziele	244

Inhaltsverzeichnis

7.3	Methode.....	246
7.3.1	Stichprobe	246
7.3.2	Messinstrument.....	248
7.3.3	Validierung durch Expert*innen.....	249
7.3.4	Pilotstudie unter Lernenden	250
7.3.5	Aufbau der Fragebogenuntersuchung.....	250
7.4	Durchführung der Fragebogenabnahme	257
7.5	Statistische Auswertung.....	257
7.6	Ergebnisse	258
7.7	Diskussion	267
7.8	Einschränkungen der Studie.....	271
7.9	Fazit	272
8	Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis.....	274
8.1	Schlussfolgerungen	274
8.2	Empfehlungen für den Literaturunterricht der Sekundarstufe I.....	285
9	Literaturverzeichnis	293
10	Abbildungsverzeichnis	328
11	Tabellenverzeichnis	329
12	Summary	332

1 Ausgangsbedingungen und Zielsetzung

1.1 Einführung in den Untersuchungsgegenstand

Lesen lernt ein Mensch, indem er viel liest; eine gute Lesefähigkeit ist unter anderem von Belang für die langfristige Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft, für die Urteilsbildung, für die Entwicklung der sozialen Interaktion, der Selbstentfaltung des empathischen Vermögens, der Kritikfähigkeit und das Vermögen, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können. Das Lesen wird als Indikator für Bildung, schulische Erfolge, lebenslanges Lernen, als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation und notwendige Bedingung für die kompetente Nutzung aller Medien betrachtet (vgl. unter anderem Artelt/Schlagmüller 2004: 141; Grabe 2009a/b; Oakhill et al. 2015; Schram 2013: 10; van den Broek 2009). Darüber hinaus ist eine gute Lesekompetenz mit besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie einer erfolgreichereren beruflichen Karriere verbunden – Lernende, die in ihrer Freizeit regelmäßig lesen, nehmen nach dem Schulabschluss häufiger ein Universitätsstudium auf als Lernende, die nicht lesen (vgl. unter anderem Cunningham/Allington 2016; van de Mortel 2010; van Steensel et al. 2017). Lesen ist zudem eine zielgerichtete, selektive und antizipatorische Fertigkeit. Gelesen wird mit dem Ziel, neues Wissen aufzubauen, aber auch, um sich zu unterhalten. Hierbei werden dem Text Informationen entnommen und Erwartungen an den Text gestellt, nach denen sich der Leseprozess richtet. Schließlich trägt die gute Lesefähigkeit zum Selbstvertrauen bei und ist das Lesen eine angenehme Freizeitbeschäftigung (vgl. van den Broek 2009).

Literarische Texte haben einen hohen Bildungswert. Wie Studien gezeigt haben, kann die Beschäftigung mit Literatur zur sprachlichen Kompetenzentwicklung, Persönlichkeitsbildung, Förderung von Empathie und Entwicklung von individuellen reflexiven Lernprozessen und Wertvorstellungen beitragen (vgl. unter anderem Koek 2018; Koopman/Hakemulder 2015; Kuijpers et al. 2014; Schrijvers 2018; Schrijvers et al. 2016). Nicht nur in der erstsprachlichen, sondern auch in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik wird das Potenzial literarischer Texte oftmals hervorgehoben und wird gefordert, das literarische Lernen verstärkt ins Zentrum des Sprachenunterrichts zu rücken (vgl. unter anderem Surkamp 2014: 77 ff.). Der Wunsch von Sprachlehrkräften, ihren Lernenden die Liebe zum Lesen und zur Literatur zu vermitteln und deren persönliche Entwicklung zu stimulieren, ist groß (vgl. Janssen 1998; Oberon 2016). Niederländische Fremdsprachenlehrkräf-

te streben einen Literaturunterricht an, in dem die Förderung der Lesefähigkeit und die Stärkung des Einfühlungsvermögens in eine andere Kultur im Mittelpunkt stehen, wie aus einer Umfrage hervorgeht (vgl. Schat et al. 2018).

Literatur eröffnet Spielräume. Mithilfe von literarischen Texten kann die Aufmerksamkeit für die Form, literarisch-ästhetische Aspekte und den Inhalt geschärft werden und können Lernende auf kreative und spielerische Weise Zugang zu den Texten gewinnen (vgl. unter anderem Dobstadt/Riedner 2011a). Literarische Texte können, wenn sie dem fremdsprachlichen Niveau der Lernenden angemessen sind, bedeutsame Textquellen sein (vgl. Widowson 1975; Krashen 1981; Nance 2010) und die fremdsprachlichen Kompetenzen fördern (vgl. unter anderem Day/Bamford 1998; Krashen 2004; Jones/Carter 2011). Die Aufgabe von Literatur im Fremdsprachenunterricht wird demzufolge in der Förderung der Sprachentwicklung, der ästhetischen Bildung, der Auseinandersetzung mit der Zielkultur, der Ausbildung von kognitiven, affektiven, diskursiven, intellektuellen, motivationalen, interaktiven, kulturellen und kreativen Kompetenzen gesehen (vgl. unter anderem Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Burwitz-Melzer 2007a/b; Surkamp 2014). Allerdings gestaltet sich die praktische Realisierung sowohl des erstsprachlichen als auch des fremdsprachlichen Literaturunterrichts des Öfteren schwierig, weil Lernende häufig wenig Interesse an literarischen Texten zeigen (vgl. Beers/Probst 2017). Die heutige Generation wächst in einer multimedialen Umgebung auf, in der Bücher einen immer geringeren Stellenwert im Freizeitverhalten der Lernenden einnehmen und es große Unterschiede bei der Schülerschaft der Sekundarstufe I hinsichtlich literarischer Vorbildung gibt (vgl. Burwitz-Melzer 2003).

Auch niederländische Lehrkräfte beklagen, dass Lernende weniger lesen als noch vor 30 Jahren, wie einige niederländische Untersuchungen gezeigt haben (vgl. Huysmans et al. 2004; Verboord 2006). In Zeiten, in denen das Internet zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Lebens geworden ist, verbringen Jugendliche viel Zeit damit, Blogs, E-Mails und andere Online-Quellen wie Nachrichten, Artikel und Foren zu lesen (vgl. Huysmans/de Haan 2010). Durch die sozialen Medien hat sich das Leseverhalten der Jugendlichen verändert: Lernende lesen aufgrund der Unterhaltungsmedien möglicherweise genauso viel, aber anders: Hierbei geht es um das schnelle, überfliegende Lesen – „das Lesen als neue Alltagskompetenz“ (Alter 2018: 68 f.). Das Lesen von Literatur braucht jedoch Zeit und Konzentration und scheint sich daher schlecht mit unserem flüchtigen digitalen Lesen kombinieren zu lassen. Zu fragen ist daher, ob Lesen nicht (mehr) „cool“ ist. Der Grund, warum Jugendliche in den Niederlanden immer weniger lesen, liegt nach Ansicht der Lernenden laut einer Interviewstudie von Broekhof et al.

1.1 Einführung in den Untersuchungsgegenstand

(2019) in der Zunahme von *Social Media*, Smartphones, online Spielen, *Netflix* und Hausaufgaben. Lernende gaben in Interviews an, dass das Lesen mit anderen möglichen Freizeitaktivitäten konkurrieren muss und vor allem Jungen es für eine „uncoole“ Tätigkeit halten. Literarische Texte können nur schwer mit anderen narrativen Medien wie Filmen, Serien, Computerspielen konkurrieren (vgl. Bakker 2016).

Niederländische Lernende zeigen im internationalen Vergleich eine relativ geringe Lesemotivation (vgl. van Hek et al. 2019) und fast die Hälfte der 15-Jährigen liest nicht aus Spaß. Lernende lesen vorwiegend kurze Texte (hauptsächlich online) und zum konzentrierten Lesen längerer Texte oder von Büchern sind sie immer weniger motiviert. Im Jahr 2017 lasen 28% der *havo*-/*vwo*¹-Lernenden nie ein Buch (vgl. Broekhof 2019). Die sinkende oder fehlende Motivation von Lernenden zur Beschäftigung mit literarischen Texten sehen Lehrkräfte im niederländischen erstsprachlichen Literaturunterricht als eines der gravierendsten Probleme in ihrer Unterrichtspraxis (vgl. Oberon 2016). Aussagen von Sprachlehrkräften, wie beispielsweise, dass die Mehrzahl der Lernenden nicht mehr liest, kein Interesse an Literatur hat und sie als „langweilig und zeitraubend“ empfinden, sind daher auch keine Seltenheit.

In der Studie von Broekhof et al. (2019) sprechen sich *havo*/*vwo*-Lernende im Allgemeinen nicht negativ gegenüber dem Lesen aus. Die Lernenden geben in der Interviewstudie an, dass sie es wünschenswert fänden, wenn mehr Literatur im Unterricht gelesen würde, und sind der Ansicht, dass ihre eigenen Schulen zu wenig lesefördernde Aktivitäten hinsichtlich Literatur einsetzen. Lehrkräfte geben an, dass sie nicht mehr Zeit in die literarische Leseförderung investieren könnten, da sie ihre Lernenden auf die Abschlussprüfung vorbereiten müssten. Hinzu kommt, dass die Leseförderung nicht oder kaum in den schulinternen Rahmenplänen integriert ist. Die Interviews bestätigen das Bild, dass die Intensität der Leseförderung an weiterführenden Schulen vorwiegend von der entsprechenden Begeisterung der Lehrkräfte abhängt. Dass diese Anregung und intensivere Förderung der

¹ 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 (*hogere algemeen voortgezet onderwijs* / *havo*) ist hauptsächlich darauf ausgelegt, die Lernenden auf eine „höhere“ Berufsausbildung (*hogere 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.

Lesemotivation positive Effekte auf die Lesekompetenz haben kann, zeigt eine niederländische Untersuchung von van Steensel et al. (2017a).

Ein Rückgang der Lesehäufigkeit bei Lernenden zeigt sich oftmals bereits am Ende der Grundschulzeit (vgl. Heesters et al. 2007). In den im Grundschulbereich angesiedelten Studien von Huysmans (2013) und Nielen/Bus (2013) konnte festgestellt werden, dass die Lesehäufigkeit und Leselust zwischen dem siebten und fünfzehnten Lebensjahr sinkt. Obwohl Mädchen häufiger lesen als Jungen, ist der Rückgang bei beiden Geschlechtern gleich groß (vgl. Huysmans 2013). Einer der Hauptgründe für die Abnahme der Lesefrequenz und Lesemenge liegt darin, dass Lernende in der Sekundarstufe I mehr Hausaufgaben erledigen müssen und dadurch weniger Freizeit zur Verfügung haben und andere Freizeitaktivitäten, Interessen und Bedürfnisse für sie wichtiger werden. Eine weitere wichtige Erklärung für den Rückgang der Lesefrequenz ist, dass Lernende die Lektüre von Büchern mehr als literarische Bildung, als Verpflichtung, als „Hausaufgabe“ erachten (vgl. van der Bolt 2000; Tellegen/Frankhuisen 2002) und dass ab dem Zeitpunkt des Schulwechsels in die Sekundarstufe I und der Pubertät eine sogenannte Lesekrise eintreten kann (vgl. beispielsweise Philipp 2016). Die Bücher, die die Lernenden in ihrer Kindheit verschlungen haben, verlieren ihre Attraktivität, weil sie eine vorhersehbare Struktur haben und als langweilig oder albern empfunden werden und Lernende den Anschluss zur Jugend- oder Erwachsenenliteratur noch nicht gefunden haben. Diesem Leseknick entgegenzuwirken, ist demnach eine wichtige Aufgabe der Sekundarstufe (vgl. Artelt et al. 2005).

Seit internationale Studien, wie beispielsweise PISA (*Programme for International Student Assessment*), die Entwicklung der ersprachlichen Lesekompetenz von Lernenden in vielen teilnehmenden Ländern messen und schlechte Leseresultate in einigen Ländern zu bildungspolitischen Anpassungen und Förderprogrammen geführt haben, wächst das Bewusstsein, dass der Lesekompetenz von Lernenden verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Die Vergleichsstudie PISA belegt in den letzten Jahren in vielen Ländern eine unzureichende Lesekompetenz von Lernenden auf allen Schulstufen (vgl. Reiss et al. 2016). Die internationalen PISA-2012- und PISA-2015-Ergebnisse zeigen, dass im Jahr 2012 14% der niederländischen 15-jährigen Lernenden über eine unzulängliche Lesekompetenz verfügten und dies bis zum Jahr 2015 auf 18% angewachsen ist (vgl. Christoffels et al. 2017; Feskens et al. 2016). Insgesamt befinden sich die Niederlande im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten im oberen Drittel der Rangfolge.² Wie

² PISA-2015: Von den 71 teilnehmenden Ländern stehen die Niederlande mit einem durchschnittlichen Lese-Score von 503 auf dem 15. Platz. Die nieder-

1.1 Einführung in den Untersuchungsgegenstand

auch in den anderen OECD-Ländern sind die durchschnittlichen Leseleistungen in der Zeit von 2006 bis 2012 relativ stabil geblieben und sinken nach 2012 in allen Ländern ab (vgl. Reiss et al. 2016). Vertiefende Analysen zeigen zudem eine durchschnittlich höhere Lesekompetenz bei Gymnasiast*innen als bei Lernenden anderer Schulformen. Was auffällt, ist, dass die Gruppe der niederländischen Lernenden mit Bestleistungen im Leseverstehen im Vergleich zu anderen Ländern relativ klein ist (vgl. Feskens et al. 2016). Diese Resultate decken sich mit den Resultaten der PIRLS-2016-Studie (*Progress in International Reading Literacy Study*): sie veranschaulichen, dass 10-jährige niederländische Lernende im internationalen Vergleich gute Leseleistungen erbringen und dass es durchschnittlich gesehen relativ wenig schwache Lesende gibt, dass aber der Anteil exzellenter Lesender im internationalen Vergleich gering ist. Diese Erkenntnisse zeigen, dass niederländische Lernende im internationalen Vergleich eine negativere Einstellung zum Lesen haben als Lernende anderer Länder und dass die Lesemotivation der Lernenden im Vergleich zu anderen Ländern unterdurchschnittlich ist (vgl. Gille et al. 2010).

Diverse Studien haben gezeigt, dass eine hohe Lesefrequenz positive und eine geringe Lesehäufigkeit nachteilige Effekte auf die kognitive Entwicklung und die schulischen Leistungen von Lernenden zur Folge haben kann (vgl. Kortlever/Lemmens 2012; Mol/Bus 2011; van Wonderen et al. 2004). Die Lesemenge erhöht die Lesekompetenz und führt zudem zu einer Steigerung der Lesemotivation. Die regelmäßige Rezeption von herausfordernder Lektüre führt außerdem zu besseren Lesetestresultaten (vgl. Mucherah/Yoder 2008) und erleichtert den Übergang von Kinder- und Jugendliteratur zu Erwachsenenliteratur (vgl. Laarakker 2002, 2004). Umgekehrt führt das Nichtlesen nicht nur zu schlechteren schulischen Leistungen und einer schlechteren Lesekompetenz, sondern auch zu einer verminderten Leselust (vgl. Mol/Bus 2011), zu geringeren Wortschatz- und Rechtschreibkenntnissen und einer geringeren Schreibkompetenz (vgl. von Kruistum et al. 2009; Krashen 2004, Mol/Bus 2011; Nagy et al. 1987).

Niederländische Mädchen erzielen bessere Lesetestresultate als niederländische Jungen (vgl. Gille et al. 2010). Die niederländischen Ergebnisse der PISA-Studien von 2009 und 2015 zeigen, dass niederländische Mädchen auf allen Niveaus bessere Leseleistungen erzielen als Jungen (vgl. Gille et al. 2010, Feskens et al. 2015). Jungen sind häufiger die schlechteren Leser, wie eine Analyse der PISA-Daten von 2000 bis 2015 von anderthalb Millionen

ländischen Lernenden erbringen höhere Leistungen als der OECD-Durchschnitt von 493. Innerhalb des Rankings der OECD-Länder nehmen die Niederlande den 12. Platz ein.

15-Jährigen aus 37 Ländern zeigte (vgl. van Hek et al. 2019). In den Niederlanden gibt es im Vergleich zu anderen Ländern einen relativ kleinen Geschlechterunterschied. Dies hat möglicherweise mit der Unterrichtsfreiheit, die niederländische Lehrkräfte haben, zu tun, aber auch, wie van Hek et al. (2019) angeben, mit der relativ frühen Schulselektion in den Niederlanden mit 12 Jahren. Diese frühe Selektion sorgte unter anderem für einen relativ kleinen Geschlechterunterschied in Bezug auf Lesekompetenz. Ein Curriculum, das stark standardisiert ist, wobei weniger auf die Interessen der Lernenden eingegangen wird, vermindert vor allem die Leseleistungen von Jungen, weil ihre Lesefähigkeit stärker als bei Mädchen von der Lesemotivation gesteuert wird (vgl. van Hek et al. 2019).

Obwohl große internationale Studien wie PIRLS und PISA zeigen, dass die geschlechtsspezifische Kluft bei der Lesekompetenz in den Niederlanden geringer ist als in den meisten anderen Ländern, sind die Unterschiede immer noch beträchtlich (vgl. Kordes et al. 2013; Meelissen et al. 2012). Niederländische Mädchen haben durchschnittlich eine positivere Einstellung zum Lesen und sie lesen in ihrer Freizeit häufiger Bücher als Jungen (vgl. Huysmans 2013; Meelissen et al. 2012). Auch wenn die Leselust im Laufe der Pubertät bei den Mädchen ebenfalls absinkt, bleiben die Unterschiede zwischen den Geschlechtern gleich: Mädchen lesen mehr und zeigen durchschnittlich bessere Leseleistungen (vgl. Huysmans 2013; Kuijpers et al. 2003; Nielen/Bus 2013; Stokmans 2009; Tellegen/Frankhuisen 2002; Toussaint-Dekker 1987). In einer Studie von Kuhlemeier/van den Bergh (1991) mit 15-jährigen Lernenden konnte nicht nachgewiesen werden, dass Mädchen besser lesen als Jungen. Die Leseleistungen hingen stark von Inhalt und Form der gestellten Aufgaben ab.

Dass Lernende der Sekundarstufe I nicht nur Freude an der Lektüre im Erstsprachenunterricht haben können (vgl. van Schooten 2005), sondern dass dadurch auch Empathie und affektive Reaktionen entwickelt werden, zeigte van der Bolt (2000). Darüber hinaus hat auch der Literaturunterricht Effekt, wie eine Befragung unter Jugendlichen von Richardson/Eccles (2007) zeigte: Lernende gaben an, dass sie im Literaturunterricht vor allem über sich selbst und andere etwas gelernt und Selbsterkenntnisse gewonnen hätten. Darüber hinaus hat die Beschäftigung mit literarischen Texten einen direkten positiven Effekt auf die Lesekompetenz der Lernenden (vgl. Kraaykamp 2000): Wer sich in der Schule mit Literatur beschäftigt, liest Bücher auf höherem Niveau (schwierigere Genres) als jemand, der in der Schule keinen Literaturunterricht hatte. Der Literaturunterricht kann die Lesepreferenzen der Lernenden beeinflussen und die Lesemotivation steigern (vgl. Janssen 1998; Toussaint-Dekker 1987).

1.2 Literarisches Lesen im niederländischen Fremdsprachenunterricht

Beim fremdsprachigen Lesen kommt neben den sprachlichen Hindernissen die Schwierigkeit hinzu, dass literarische Texte für Muttersprachler*innen verfasst worden sind und sich daher für fremdsprachliche Lesende ein anderer Zugang bietet: Die fremdkulturelle Sicht auf den Text unterscheidet sich von der eigenkulturellen Perspektive, wobei „gerade literarische Texte Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur verdeutlichen können und einen Zugang zum subjektiven Erleben fremden Handelns und Denkens ermöglichen“ (Ehlers 2010: 1535). Das Lesen von fremdsprachiger Literatur findet vorwiegend in der Schule statt. Die Schule ist oft der einzige Ort, wo Lernende mit fremdsprachlichen literarischen Texten in Kontakt kommen und wo das Lesen in der Fremdsprache gefördert werden kann. Dem Fremdsprachenunterricht kommt hierbei eine wichtige Aufgabe zu. Wie Hallet (2015: 12) postuliert, gehört es zur Aufgabe der Schule, „der heranwachsenden Generation eine literarisch-ästhetische Bildung [...] zu ermöglichen“. Wenn das Erlernen der literarischen Kompetenz nicht bereits in der Sekundarstufe I erfolgt, dann bedeutet dies für einen Teil der Lernenden (die das Fach in der Oberstufe abwählen), dass sie von der Begegnung mit deutschsprachiger Literatur ausgeschlossen werden. Hallet (2015: 12) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Bildungsexklusion“. Diehr/Surkamp (2015: 22 f.) thematisieren, dass literarische Texte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I ungenügend Eingang in die Unterrichtspraxis finden, sodass die Lernenden unzureichend auf die Anforderungen der Sekundarstufe II vorbereitet werden.

1.2 Literarisches Lesen im niederländischen Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden werden die Aspekte des niederländischen Schulsystems skizziert, die für die Fragestellung vorliegender Untersuchung relevant sind, und es werden der Anlass und die Forschungslücke dargestellt, aus denen die Fragestellung abgeleitet wird.

In der Fremdsprachenforschung herrscht Konsens darüber, dass Fremdsprachenlernen ohne die Auseinandersetzung mit authentischen zielsprachlichen literarischen Texten nicht auskommt. Auch darüber, dass Texte nicht nur für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen von Bedeutung sind, sondern dass vielmehr auch andere Kompetenzen wie „kulturbezogenes Lernen“ oder die Entwicklung von literarischer Kompetenz (siehe Kapitel 2) bedeutsam sind, besteht weitgehend Einigkeit. Dass Theorie und Praxis auseinanderklaffen, zeigt sich darin, dass literarische Texte im Sprachunterricht noch stets „um ihre Daseinsberechtigung kämpfen“ müssen (Decke-Cornill/Küster 2015: 237). Literarische Texte haben auch im niederländischen Sprachunterricht eine untergeordnete Bedeutung, weil sich der Unterricht

sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II vornehmlich auf die sprachliche Kompetenzförderung konzentriert. Die Lehrbücher und Lehrmittel, die von den Lehrkräften ausgewählt werden, bestimmen zu einem Großteil die Ausrichtung und den Inhalt des Unterrichts und diese orientieren sich dabei am GeR (Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen) (vgl. Europarat 2001), an den Lernzielen (*kerndoelen*) und nationalen Zielvorgaben (*eindtermen*). Im GeR (Europarat 2001) werden literarische Texte erst ab B2 explizit genannt, was dazu geführt hat, dass in niederländischen Lehrwerken literarische Texte eher eine untergeordnete Bedeutung haben.³ Vielfach tauchen sie nur als Zusatzmaterial auf. Da das Lehrwerk einen wichtigen Stellenwert einnimmt, den Inhalt der Unterrichtsstunden wesentlich bestimmt und sowohl als Stütze für die Unterrichtsplanung als auch als Richtschnur für das Schulcurriculum dient (vgl. Neuner 2003: 400), werden literarische Texte meistens eingesetzt, „wenn noch Zeit übrig ist“, als „Projekt“, für die Einübung von extra Grammatikstrukturen oder Wortschatztraining oder für das Lesestrategietraining und zur Vermittlung von Landeskunde.

1.3 Niederländische Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Nationale Bildungsstandards und Kerncurricula legen die fachbezogenen Kompetenzen und Leistungsanforderungen, die Lernende bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen, fest. Die Curriculumforschung unterscheidet bei den Curricula fünf Niveaus: das Supra-, Makro-, Meso-, Mikro- und Nanoniveau (vgl. Thijs/van den Akker 2009; van den Akker 2010; van den Akker et al. 2003). Die Nano-Ebene bezieht sich auf die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden und die Mikro-Ebene auf die Interaktionen im Klassenraum in Bezug auf die Lernprogramme. Auf der Meso-Ebene werden die Aufgaben der Schule und auf der Makro- und Supra-Ebene die allgemeinen bildungspolitischen Entwicklungen und die internationalen Rahmenbedingungen beschrieben (bei den Fremdsprachen beispielsweise der GeR oder Schulleistungsvergleiche wie PISA; vgl. Peters/Roviró 2017: 27). Tabelle 1.1 zeigt die Übersicht der verschiedenen Curriculumniveaus im niederländischen Fremdsprachenunterricht.

³ Der 2018 erschienene Begleitband zum GeR wurde in dieser Studie noch nicht berücksichtigt, da die Lehrwerke und die Rahmenpläne die Ergänzungen noch nicht aufgenommen haben.

1.3 Niederländische Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Tabelle 1.1: Übersicht über die Curriculumniveaus – Beispiel für die Fremdsprachen in den Niederlanden

Curriculumniveau	Beschreibung	Curriculumprodukte
Supra	international	GeR
Makro	national	Kernziele (Sekundarstufe I) Zielvorgaben (Sekundarstufe II)
Meso	Schule	Schulcurriculum
Mikro	Lehrkraft / Lerngruppe	Lehrwerk Unterrichtsprogramm
Nano	Lernende	Individuelle Lernroute

Quelle: Auf Basis von Thijs/van den Akker (2009: 10); siehe auch van Oeveren (2019: 14).

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, sind die bildungspolitischen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I in den Niederlanden beschränkt. Für die Sekundarstufe I gibt es auf Makro-Niveau die Kernziele als nationale Curriulumanforderungen, für die Sekundarstufe II gibt es auf dem Supra-Niveau den GeR und auf Makro-Niveau die Zielvorgaben. Die Lernziele, die ausschließlich im Bildungsstandard für das Fach Englisch festgelegt wurden, gelten auch in den anderen Fremdsprachen (vgl. Trimbos 2007) und gelten für die drei Schultypen *havo*, *vwo* und *vmbo* und die drei Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch.⁴

Von den Lernzielen der Sekundarstufe I gibt es nur ein Lernziel, das auf die Lesekompetenz abzielt und die Förderung der Lesestrategien betont: „Der/Die Lernende lernt bei der Informationsentnahme aus gesprochenen und geschriebenen englischsprachigen Texten Strategien zu benutzen“⁵ (Trimbos 2007; Übersetzung aus dem Niederländischen von E.L.). Die Entwicklung der literarischen Kompetenz hingegen ist im Kerncurriculum für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I nicht verankert. Beim Lernzielkatalog für das Fach Niederländisch bezieht sich das Kernziel 8 auf literarische Texte: „Der/Die Lernende lernt Geschichten, Gedichte und informative Texte zu lesen, die seinen/ihren Interessen entsprechen und

⁴ Es gibt für die Fremdsprachen Deutsch und Französisch keine spezifischen Rahmenrichtlinien in den Niederlanden. Zudem wird kein Unterschied zwischen den verschiedenen Schultypen und den einzelnen Fremdsprachen gemacht. Die Lernziele sind globale Beschreibungen obligatorischer Unterrichtsinhalte, die in der Sekundarstufe I angeboten werden müssen. Sie geben eine globale Umschreibung des Unterrichtsangebotes und enthalten keine Details. Die Schulen haben die Freiheit, ihren eigenen Lehrplan zu gestalten und ihre eigene Methodik zu wählen (vgl. Trimbos 2007).

⁵ Im Original: Kerndoel 13: „De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven Engelstalige teksten.“

seine/ihre Erfahrungswelt erweitern“⁶ (Trimbos 2007: 6; Übersetzung aus dem Niederländischen von E.L.).

Neben den Lernzielen wird der GeR als fakultative Zielvorgabe (*streefniveau*) für die Sekundarstufe I an Schulen und für Lehrwerke benutzt; fakultativ, weil der GeR nur als verpflichtender Bildungsstandard für die Lernziele der Sekundarstufe II gilt (vgl. Trimbos 2007). Die Zielvorgaben in der Sekundarstufe I und der GeR dienen Schulen, Lehrbuchverlagen und Lernenden als Orientierung. Wie die nationalen Richtlinien im Unterricht implementiert werden, bleibt den Schulen und Lehrkräften überlassen. Die Lehrkräfte haben jedoch die Verpflichtung, ihr Curriculum und die Inhalte mit den vorgegebenen Zielvorgaben abzugleichen. Die enge verpflichtende Anbindung des Bildungsstandards an den GeR erfolgt demnach ausschließlich in der Sekundarstufe II. Für die Sekundarstufe I in den Schultypen *havo* und *vwo* gibt es also weder verbindliche Vorgaben (Mindestanforderungen für den Fremdsprachenunterricht) noch nationale Abschlusstests. Zum Abschluss der Sekundarstufe II wird das Leseverstehen mit einem Lesetest überprüft. Dieser Leseverstehentest ist Teil der Abschlussprüfungen für das Fach Deutsch und zählt zu 50 % zur Gesamtnote im Fach Deutsch mit.

Am Ende der Sekundarstufe I (in vielen Schulen nach dem zweiten Lernjahr Deutsch) wird für Lernende der Schultypen *havo* und *vwo* vom nationalen Expertisezentrum für Lehrplanentwicklung für die Fertigkeit Lesen Niveau A2 als Richtlinie angegeben (vgl. Trimbos 2007). Angemerkt werden muss diesbezüglich allerdings, dass diese Anforderung auf Schätzungen basiert, denn umfassende empirische Studien zur Überprüfung des Lesefähigkeitsniveaus von Lernenden am Ende der Sekundarstufe I in der Fremdsprache Deutsch stehen noch aus. Aufgrund der Verwandtschaft der beiden Sprachen Niederländisch und Deutsch, der bereits erworbenen Lesefähigkeit der Lernenden in den Fremdsprachen (Englisch und Französisch) und auch im erstsprachlichen Unterricht kann Niveau A2 für *havo*- und *vwo*-Lernende zu niedrig angesetzt sein. Lernende können im Leseverstehen bereits in der zweiten Klasse (erstes Lernjahr) Niveau A2 und am Ende der dritten Klasse Niveau B1 erreicht haben.⁷ Durch die Ähnlichkeit der Sprachen Niederländisch und Deutsch wird eine raschere Entwicklung des Leseverstehens

⁶ Im Original: Kerndoel 8: „De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoetkomen en zijn beleavingswereld uitbreiden.“

⁷ Die niederländische Niveaubestimmung scheint strenger als in anderen Ländern zu sein (vgl. Verheyen et al. 2015). Aus der internationalen Studie *European Survey on Language Competences (ESLC)* ging hervor, dass sich 25 % der Lernenden aus *3havo/vwo* hinsichtlich ihrer Lesefähigkeit auf Niveau B1 und 27,2 % auf B2 befanden (vgl. Kordes/Gille 2012).

1.3 Niederländische Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

ermöglicht. Dadurch enthalten viele niederländische DaF-Lehrwerke im internationalen Vergleich zahlreiche und bereits sehr früh längere und anspruchsvollere Lesetexte (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016). Neben der Sprachverwandtschaft kommt noch hinzu, dass das Training von Leseverstehen im niederländischen Fremdsprachenunterricht ab dem Anfängerunterricht einen wichtigen Stellenwert einnimmt.

Obwohl die Diskussion um den Kompetenzbegriff und auf Kompetenzorientierung ausgerichtete Bildungsstandards in den Niederlanden kein heftiges Diskussionsthema in Bezug auf fremdsprachliches Lehren und Lernen darstellen, kann auch in den Niederlanden eine starke Output-Orientierung und eine Fokussierung des Kompetenzbegriffes festgestellt werden. Diese Kompetenzorientierung lässt sich vor allem am GeR festmachen und spiegelt sich in den Zielvorgaben bei den Fremdsprachen wider, wobei vor allem vorwiegend den auf die Sprachkompetenz bezogenen Lernzielen die größte Bedeutung beigemessen wird. Die Output-Orientierung und insbesondere die Förderung des Leseverstehens als Vorbereitung auf die Abschlussprüfung haben einen hohen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht (vgl. Canton et al. 2013). Schulen, Lehrkräfte und Lehrbuchverlage streben danach, die Lernenden so intensiv wie möglich auf die Abschlussprüfung vorzubereiten. An vielen Schulen wird demnach viel Unterrichtszeit in das Lesetraining (Leseverstehenstest) investiert (vgl. Canton et al. 2013; Fasoglio et al. 2015; Kordes/Gille 2012) und dieses beginnt bereits ab dem ersten Lernjahr. Bedingt durch die Form und den Inhalt der Abschlussprüfung bedeutet dies vielfach eine einseitige Festlegung, was sich in vielen niederländischen Lehrwerken in der starken Betonung des Trainings von Leseverstehen anhand von Sachtexten widerspiegelt (*teaching to the test*). Dass der Fokus des niederländischen Fremdsprachenunterrichts zu sehr auf den funktional-kommunikativen Kompetenzen (Meijer/Fasoglio 2007), auf der Sprachvermittlung (Entwicklung der Fertigkeiten) liegt und die „Inhalte“ vernachlässigt, wird seit einigen Jahren in der Fremdsprachendidaktik thematisiert. Eine im Jahr 2015 durchgeführte fachspezifische Analyse des niederländischen Fremdsprachenunterrichts zeichnet ein kritisches Bild der fachdidaktischen fremdsprachlichen Unterrichtspraxis. Fasoglio et al. (2015) benennen in ihrer Analyse den geringen Einsatz der Zielsprache (vgl. auch Kordes/Gille 2012; Kwakernaak 2010) und die starke Konzentration auf die Fertigkeiten und Teilfertigkeiten Wortschatz und Grammatik (vgl. Fasoglio 2015; Fasoglio et al. 2014).

In der Sekundarstufe II geht das gegenwärtige fremdsprachliche Curriculum nicht von einem integrierten Ansatz aus, bei dem die Entwicklung von Sprachkompetenz und literarische Kompetenz verbunden werden. Die Bildungsstandards für die Oberstufe weisen eine Zweiteilung zwischen einem auf dem GeR basierenden für den Spracherwerb konstituierten Pro-

gramm und einem eigenen Bildungsstandard für Literatur mit offen formulierten Zielvorgaben auf. Diese klare Zweiteilung im Lehrplan schlägt sich auch deutlich in der Unterrichtspraxis nieder. Viele Fremdsprachenlehrkräfte der Sekundarstufe II trennen den Sprachunterricht vom Literaturunterricht und schränken ihren Unterricht häufig auf das Training der sprachlichen Fertigkeiten ein (vgl. Bloemert et al. 2017). Beim Leseverstehenstraining im Unterricht wird literarischen Texten oft wenig Gewicht beigemessen, denn im Zentralabitur wird fast ausschließlich das sinnentnehmende Lesen von überwiegend expositorischen Texten geprüft (vgl. van der Knaap 2014: 216 f.).⁸

Das in der Literaturdidaktik vielfach empfohlene integrierte Curriculum, das die Dichotomie zwischen Sprache und Literatur überwindet (vgl. Barrette et al. 2010; Bloemert et al. 2016; Kramsch 1993), wird auch von niederländischen Fremdsprachendidaktiker*innen, Lehrkräften, Sprachwissenschaftler*innen und bildungspolitischen Instanzen auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts gefordert: Der Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden müsse wieder verstärkt „Inhalte“ in den Blick nehmen (vgl. Meester-schapsteam Moderne Vreemde Talen 2018). Die sprachliche Entwicklung der Lernenden steht im Fremdsprachenunterricht an erster Stelle, bedeut-same Inhalte und Lernaktivitäten wie kreatives Schreiben oder Debattenfüh-ren, die dazu beitragen könnten, die Sprachbeherrschung auf ein höheres kognitives Niveau zu führen, kommen kaum vor (vgl. de Graaff 2013). Die Kompetenzorientierung führe „den Fremdsprachenunterricht in eine stark utilitaristische Richtung“ und schiebe den „kreativen und literarischen Sprachgebrauch in den Hintergrund“ (Quetz 2013: 48). Diese Aussage trifft sicherlich auch auf den niederländischen Fremdsprachenunterricht zu, der vielfach auf Vereinheitlichung, Training und Überprüfung der sprachlichen Teilkompetenzen abgestellt wird.

Die „Freiheit des Unterrichts“ im schulinternen Curriculum und der Unter-richtsgestaltung zeigt sich nicht nur in den Inhalten, sondern auch in den Rahmenbedingungen. Die Unterrichtszeit für die Fremdsprachen der Sekun-darstufe I (wobei Englisch eine Ausnahme bildet) ist nicht gesetzlich festge-legt. Es gibt keine Mindeststundenzahl und auch keine Anforderung, ob und ab welcher Schulstufe beispielsweise mit dem DaF-Unterricht begonnen wird. Die Schulen können die Stundentafel selbst festlegen, was teilweise zu großen Unterschieden zwischen den Schulen führt. Durch diese Rahmenbe-dingungen wird der Umgang mit literarischen Texten vorwiegend durch die

⁸ Neben dem Zentralabitur gibt es noch schulinterne, dezentrale Leistungsprü-fungen (*schoolexamens*), in denen die anderen Fertigkeiten (Schreiben, Spre-chen, Hören/Sehen und Literatur) geprüft werden.

1.3 Niederländische Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

verfügbare Unterrichtszeit, die Präferenzen und Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Bedeutsamkeit literarischer Werke gesteuert (vgl. Bloemert et al. 2016). Und da das fremdsprachliche literarische Lesen im niederländischen Fremdsprachenunterricht keinen festen Bestandteil der schulischen Rahmenpläne bildet, werden literarische Texte auch in niederländischen DaF-Lehrwerken der Unterstufe oftmals „stiefmütterlich“ behandelt. Sie werden, wenn sie eingesetzt werden, eher pragmatisch für motivierende und abwechslungsreiche Aufgaben oder als reine „Lesetexte“ benutzt, in vielen Fällen jedoch nicht als feste Konstante des schulischen Leseprogramms. Mit dem Begleitband des GeR und der Entwicklung neuer curriculärer Vorgaben in den Niederlanden wird allerdings seit Kurzem nach neuen Inhalten gesucht, wobei literarische Texte einen prominenteren Platz im Bildungsstandard bekommen sollen.⁹

Neben den nationalen Bildungsstandards hat der GeR (Europarat 2001) eine bedeutsame Funktion für die Ausrichtung des niederländischen Fremdsprachenunterrichts. Bei den GeR-Deskriptoren steht das funktionale Sprachhandeln im Vordergrund und wird literarischen Texten wenig Beachtung geschenkt: Literarische Texte scheinen im GeR „nicht zum Kerngeschäft des Fremdsprachenunterrichts zu zählen“ (Decke-Cornill/Gebhard 2007: 15). Bei der Beschreibung der Lesefähigkeit werden literarische Texte erst ab B2-Niveau genannt und die Textsinnerschließung wird erst ab C2-Niveau näher bestimmt. Zudem ist die Beschreibung der Textsorten nicht einheitlich. Auf B1-Niveau wird explizit von „unkomplizierten Sachtexten“ gesprochen, auf A2-Niveau geht es darum, „kurze, einfache Texte [zu] lesen und [zu] verstehen“ und auf A1-Niveau betrifft es „sehr kurze, einfache Texte[, die] Satz für Satz [zu] lesen und [zu] verstehen [sind]“ (Europarat 2001: 74f.). Im Kompetenzbereich „Texte verarbeiten“ gibt es keine Unterscheidung zwischen Sach- und literarischen Texten. Neben diesen auf den unterschiedlichen Niveaus unterschiedlichen Kann-Beschreibungen kritisiert Burwitz-Melzer (2007a: 130), dass das Lesen sich vor allem auf die sprachlichen Komponenten konzentriere und „landeskundliches Wissen und interkulturelles Einfühlungsvermögen“ in der Anschlusskommunikation keine Berücksichtigung finden.

⁹ Seit 2018 wird in einem nationalen Team unter Mitarbeit von Lehrkräften an der Zusammenstellung eines neuen Curriculums gearbeitet (siehe www.curriculum.nu/ontwikkelteam/engels-moderne-vreemde-talen). Die Bildungsstandards werden hierbei komplett überarbeitet und zunächst an einigen Schulen getestet.

1 Ausgangsbedingungen und Zielsetzung

Seit 2018 gibt es einen Begleitband zum GeR,¹⁰ in dem literarische Texte bereits ab A1-Niveau einen Platz bekommen haben. In diesem Begleitband wird literarischen Texten ab dem Anfängerniveau Aufmerksamkeit geschenkt. Die neu hinzugefügte Skala „Lesen als Freizeitaktivität“ setzt sich mit literarischen Texten und anderen Textsorten im Unterricht auseinander, wobei die Textsorten, die Länge und die inhaltliche und stilistische Komplexität der Texte auf jedem höheren GeR-Niveau ansteigen (vgl. Council of Europe 2018: 51) und unterschiedliche Erzählformen, wie beispielsweise Film oder Comic, mitaufgenommen wurden. Die Textsorten für das A1- und A2-Niveau umfassen kurze Texte wie beispielsweise kurze Geschichten und Comics („simple stories and comic strips“) unter Einbeziehung von visuellen Elementen („short texts in illustrated stories“).

Tabelle 1.2: Übersicht A1- und A2-Deskriptoren des GeR in Bezug auf literarische Texte als Freizeitaktivität

A1	<p>Can understand short, illustrated narratives about everyday activities that are written in simple words.</p> <p>Can understand in outline short texts in illustrated stories, provided that the images help him / her to guess a lot of the content. Can understand the description of places, events, explicitly expressed feelings and perspectives in narratives, guides and magazine articles that are written in high frequency, everyday language.</p> <p>Can understand a travel diary mainly describing the events of a journey and the experiences and discoveries the person made.</p> <p>Can follow the plot of stories, simple novels and comics with a clear linear storyline and high frequency everyday language, given regular use of a dictionary.</p>
A2	<p>Can understand enough to read short, simple stories and comic strips involving familiar, concrete situations written in high frequency everyday language.</p> <p>Can understand the main points made in short magazine reports or guide entries that deal with concrete everyday topics (e.g. hobbies, sports, leisure activities, animals).</p> <p>Can understand short narratives and descriptions of someone's life that are written in simple words.</p> <p>Can understand what is happening in a photo story (e.g. in a lifestyle magazine) and form an impression of what the characters are like.</p>
B1	<p>Can read newspaper/magazine accounts of films, books, concerts etc. written for a wider audience and understand the main points.</p> <p>Can understand simple poems and song lyrics written in straightforward language and style.</p> <p>Can understand the description of places, events, explicitly expressed feelings and perspectives in narratives, guides and magazine articles that are written in high frequency, everyday language.</p> <p>Can understand a travel diary mainly describing the events of a journey and the experiences and discoveries the person made.</p>

¹⁰ Diese erweiterten Kann-Beschreibungen dieses Begleitbands wurden für die Studie nicht berücksichtigt, da sie bei der Entwicklung der Untersuchung noch nicht zur Verfügung standen. Darüber hinaus benutzen die Lehrkräfte und Schulbuchverlage noch den GeR ohne Begleitband.

1.4 Erkenntnisstand im niederländischen DaF-Unterricht

Can follow the plot of stories, simple novels and comics with a clear linear storyline and high frequency everyday language, given regular use of a dictionary.

Quelle: Council of Europe (2018: 65).¹¹

Neben dem Lesen als rezeptive Fertigkeit, das Lesen als Freizeitaktivität („reading as a leisure activity“), wird auf produktiver Ebene sowohl dem Formulieren persönlicher Reaktionen auf literarische Texte („expressing a personal response to creative texts“) als auch der Analyse und Kritik literarischer Texte („analysis and criticism of creative texts“) Beachtung geschenkt. In den erweiterten Skalen des Begleitbandes können die Lernenden bereits auf A1 und A2-Niveau ihre Leseindrücke und Leseerfahrungen zum Ausdruck bringen (vgl. Council of Europe 2018: 116). Durch diese Erweiterungen wird dem rezeptiven und produktiven Kompetenzbereich in Bezug auf Literatur ein bedeutsamer Stellenwert gegeben, der im GeR (Europarat 2001) keine Berücksichtigung fand (vgl. Abitzsch/van der Knaap 2019).

1.4 Erkenntnisstand im niederländischen DaF-Unterricht

Aufgrund fehlender Untersuchungen ist noch kaum bekannt, inwiefern literarische Texte Eingang in die niederländische DaF-Unterrichtspraxis gefunden haben.¹² Zudem ist noch nicht untersucht, wie die Rezeption von literarischen Texten im DaF-Unterricht erfolgt und ob literarische Texte, wenn sie im DaF-Unterricht Verwendung finden, explizit als literarische Texte behandelt werden oder ob sie lediglich als „Lesematerial“ für die Sprachentwicklung der Lernenden dienen. Außerdem ist bisher nicht erforscht worden, ob der in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik weitgehend etablierte rezeptionsästhetische Ansatz, bei dem die subjektiven Sichtweisen und Reaktionen der Lernenden auf einen literarischen Text und der schülerorientierte kreative Umgang mit Literatur eine zentrale Funktion einnehmen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015: 241 f.), niederländischen Lehrkräften vertraut ist und inwiefern daraus resultierend handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben in der Schulpraxis eingesetzt werden. Bisher hat sich noch keine Untersuchung im Bereich des DaF-Unterrichts der Sekundarstufe I mit dem literarischen Lernen in den Niederlanden empirisch beschäftigt. Über die

¹¹ Da zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Arbeit die deutsche Version des GeR-Begleitbands noch nicht erschienen war, wird die Darstellung aus der englischen Originalfassung übernommen.

¹² Im Schuljahr 2017/18 wurde in den Niederlanden ein europäisches freies Lese-Projekt an drei niederländischen weiterführenden Schulen in Oberstufenklassen durchgeführt (vgl. Abitzsch/van der Knaap, 2018; Abitzsch et al. 2019).

1 Ausgangsbedingungen und Zielsetzung

Unterrichtspraxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts in den Niederlanden liegen ausschließlich empirische Belege vor, die sich auf die Sekundarstufe II konzentrieren. Van Oeveren (2019) beschäftigte sich in ihrer Studie mit dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ in literarischen Texten der klassischen Sprachen. Bloemert (2019) setzte sich in ihrer Untersuchung mit der Frage auseinander, wie Lernende und Lehrkräfte den Literaturunterricht im Fach Englisch durch den Einsatz eines multiplen literarischen Ansatzes erfahren. Bloemert (2019) entwickelte einen integrierten Sprach- und Literaturansatz (*Comprehensive Approach to Foreign Language Literature Learning*) auf Basis einer Reviewstudie und in Zusammenarbeit mit Lehrkräften.

Die letzten spezifisch auf den niederländischen DaF-Literaturunterricht bezogenen quantitativen Untersuchungen stammen aus den 1980er Jahren (vgl. Flippo 1984; Schalkwijk 1990; Thijssen 1985). Die Untersuchung von Thijssen ist für die Thematik der vorliegenden Arbeit relevant, weil sie die letzte spezifisch für das Fach Deutsch durchgeführte quantitative Untersuchung war. Thijssen erforschte und analysierte mittels einer Fragebogenuntersuchung unter Lehrkräften den deutschsprachigen Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Er untersuchte die Unterrichtspraxis hinsichtlich Zielsetzungen der Lehrkräfte, Inhalt, Zeitumfang, Textauswahl, Textanalyse und Problemen, die den DaF-Lehrkräften im Literaturunterricht begegneten. In seiner Arbeit konstatiert er, dass Literatur in der Sekundarstufe I eine untergeordnete Funktion habe (vgl. Thijssen 1985: 34). Die Lehrkräfte nennen hierbei als wichtigsten Grund das Fehlen von geeignetem Unterrichtsmaterial. Der Unterricht sei laut Thijssen (1985) stark auf die Sprachvermittlung ausgerichtet und die Lehrkräfte hätten die fachdidaktischen Möglichkeiten nicht gut genug im Blick, um bereits in der Sekundarstufe I mit dem Literaturunterricht zu beginnen. Flippo (1984) beschreibt in seiner Untersuchung die Reaktionen von Lernenden der Sekundarstufe II auf einen rezeptionsästhetischen Literaturunterricht. Schalkwijk (1990) beschäftigt sich mit den Auffassungen der DaF-Lehrkräfte hinsichtlich Zufriedenheit mit der Verwendung von deutschsprachigen Lehrwerken über Literaturgeschichte. Alle drei Studien sprechen sich für einen stärker schülerorientierten Literaturunterricht aus.

Im deutschsprachigen Raum sind vorwiegend qualitative Studien erschienen, die jeweils Teilaspekte des literarischen Lernens näher untersuchen, wie zum Beispiel die Studien von Burwitz-Melzer (2003), Fäcke (2006) und Freitag-Hild (2010) zum Thema Entwicklung und Förderung inter- bzw. transkultureller Kompetenzen mit literarischen Texten, die Studie von Ehlers (1988) im Bereich der Lesekompetenzforschung oder die Studie von Finkbeiner (2005) zur Fokussierung auf Lesestrategien. Schmidt (2004) beschäf-

1.5 Untersuchungsfragen und Untersuchungsmethode

tigte sich mit literarischen Texten anhand von Shakespeare in der Sekundarstufe II, Hesse (2002) hat Schreibanlässe im Englischunterricht der Sekundarstufe I eingehend untersucht, Jäger (2011) das interkulturelle Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben und Kimes-Link (2013) analysierte den fremdsprachlichen Literaturunterricht der Sekundarstufe II hinsichtlich aufgaben- und methodenorientierter Aspekte. Sobel (2012) überprüfte die rezeptiven Kompetenzen von Oberstufenlernenden beim Lesen französischer literarischer Texte. Biebricher (2008) untersuchte die Effekte des freien Lesens mit literarischen Texten in Bezug auf Lesekompetenz und Lesemotivation.

1.5 Untersuchungsfragen und Untersuchungsmethode

Im Folgenden werden die zentralen Untersuchungsfragen vorgestellt und wird ein kurzer schematischer Überblick über die Untersuchungsinstrumente gegeben.¹³ Die vorliegende Arbeit¹⁴ ist im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu verorten und soll eine neue Perspektive auf das Thema „Literarisches Lernen im niederländischen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“ eröffnen. Zudem sollen Empfehlungen für die Nutzbarmachung der Erkenntnisse in der schulischen Unterrichtspraxis gegeben werden. Die gewonnenen Ergebnisse der Studie haben zum Ziel, zu einer besseren Unterrichtspraxis beizutragen (vgl. Aguado/Riemer 2000).

Die vorliegende Studie versucht, empirisch zu überprüfen, ob es sich lohnen könnte, literarische Texte¹⁵ in den Unterricht zu integrieren, das Leseverstehen zu stärken und die literarische Kompetenz zu fördern. Es gibt noch ein Desiderat hinsichtlich empirischer Erforschung der literarischen Kompetenzentwicklung von Lernenden im niederländischen DaF-Bereich, wodurch und wie die Entwicklung der literarischen Kompetenz bedingt wird und gefördert werden kann. Es ist noch nicht empirisch erforscht, welche Inhalte, Methoden, Arbeitsformen im fremdsprachlichen Literaturunterricht eingesetzt werden, auf welcher Basis Lehrkräfte Entscheidungen über die Lerninhalte und -ziele treffen, welches Wissen sie dafür einsetzen und welche

¹³ Ein Übersichtsartikel zu vorliegender Dissertation wurde bereits in folgender Publikation veröffentlicht: Lehrner-te Lindert (2019).

¹⁴ Diese Studie wurde mit Fördermitteln des niederländischen Unterrichtsministeriums finanziert (Dudoc-Alfa). Ziel dieser Forschungsstipendien ist es, die Zusammenarbeit zwischen Forschung und schulischer Praxis zu verstärken und zu vertiefen.

¹⁵ In der Studie wird von einem weit gefassten Textbegriff ausgegangen, wobei auch Bilder und Filme als Texte aufgefasst werden (vgl. Hallet 2016: 40).

Erfahrungen sie im Unterricht mit literarischen Texten haben. Ziel dieser Studie ist es demnach, Fragestellungen und Probleme in Bezug auf den niederländischen DaF-Unterricht hinsichtlich Einbezug literarischer Texte zu untersuchen, einen Beitrag zur Schließung der empirischen Lücke in diesem Bereich zu leisten und die gewonnenen Ergebnisse in die Praxis zurückzuführen sowie eine zunehmende Integration von Literatur in den Fremdsprachenunterricht zu bewirken. Hierzu sind empirische Erkenntnisse zur Leistungsmessung und in der Praxis erprobte Unterrichtsprojekte erforderlich (vgl. Burwitz-Melzer 2003). Darüber hinaus wird versucht, die Verzahnung von Wissenschaft und Praxis im niederländischen Fremdsprachenunterricht voranzutreiben und mit den „Mitteln wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung konstruktiv zu einer Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beizutragen“ (Prediger et al. 2012: 452, zitiert nach Peters/Roviró 2017: 22). Die Studie will den Lehrkräften didaktisch-methodische Hilfestellungen und praktische Anregungen bieten und aufzeigen, wie die Auseinandersetzung mit literarischen Texten bereits in der Sekundarstufe I stattfinden kann und literarische Texte sinnvoll in den Unterricht integriert werden können.

Bei diesem Untersuchungsdesign handelt es sich um ein longitudinales quasi-experimentelles Prä-Post-Design. Ein quasi-experimentelles Design wurde gewählt, weil hiermit Schulklassen als Untersuchungsgruppen beobachtet werden können. Das Forschungsinteresse dieser Studie liegt darin, zu untersuchen, ob und inwiefern sich das Leseverstehen bei einem intensiven und integrativem Einsatz von literarischen Texten (durch eine Verzahnung von sprachlichem und literarischem Lernen) steigert und ob sich die Selbsteinschätzung von Lernenden in Bezug auf die Entwicklung literarischer Kompetenz im Laufe eines Schuljahres erhöht. Hierfür wird mit Experimental- und Kontrollgruppen gearbeitet, sodass sich die einzelnen Faktoren gut überprüfen lassen. Die Untersuchungsumgebung ist die Unterrichtspraxis in Schulklassen mit ihrer jeweiligen Lehrkraft, die ein ganzes Schuljahr an der Untersuchung teilnehmen. Mithilfe eines Feldexperiments werden die zu untersuchenden Faktoren nicht aus dem natürlichen Umfeld (in diesem Fall die Schule) herausgelöst, was die externe Validität erhöhen kann (vgl. Marx 2012). Das Treatment berücksichtigt das vorgeschriebene Curriculum an der jeweiligen teilnehmenden Schule. Der schulinterne Rahmenplan bleibt bei den Kontrollgruppen unverändert, bei den Experimentalgruppen wird ungefähr ein Drittel der Unterrichtszeit mit der Unterrichtsreihe (ca. 30 Unterrichtsstunden), dem Treatment, gefüllt. Die Leistung eines Lernenden sowohl auf individueller Ebene (individuelle Unterschiede zwischen Lernenden, beispielsweise in Bezug auf kognitive Fähigkeiten) und auf Klassenebene (Unterschiede zwischen Lehrkräften) ist hier von Bedeutung. Die Zielgruppe sind 14- bis 15-jährige Lernende an *havo*- und *vwo*-Schulen, die das

1.5 Untersuchungsfragen und Untersuchungsmethode

zweite (bzw. dritte) Jahr Deutsch lernen. Die Studie wurde auf zwei Untersuchungsjahre (zwei Kohorten) in Form einer Replikationsstudie ausgedehnt, um die Objektivität und Reliabilität der Studie zu erhöhen.

Das Untersuchungsprojekt nimmt allerdings nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrkräfte in den Blick, denn der Einfluss der Lehrkraft ist beim literarischen Lernen von großer Bedeutung: Die unterschiedlichen Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und Einstellungen, welche die Lernenden mitbringen, prägen das gemeinschaftliche Handeln, und die Lehrkraft ist gefordert, dieses zu gestalten. Zudem können laut van de Grift (2010) die Lehrkräfte durch die Qualität ihres Unterrichts ungefähr 20% der Unterschiede in Schülerleistungen beeinflussen. Aus diesem Grund wird auch eine Fragebogenstudie mit Lehrkräften durchgeführt. Das Ziel dieser Teilstudie besteht darin, eine Inventarisierung vorzunehmen und zu erfassen, welche Wertvorstellungen, Erfahrungen, Auffassungen, Erwartungen hinsichtlich literarischer Texte DaF-Lehrkräfte haben und welchen organisatorischen Bedingungen sie sich ausgesetzt fühlen. Hierfür wurde die schriftliche Befragung gewählt, weil zum einen ein umfassender Überblick über den aktuellen Stand gewonnen werden sollte, welche aktuellen Auffassungen Lehrkräfte zum literarischen Lernen haben, zum anderen sollen neue Sichtweisen auf die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht entwickelt sowie neue Impulse und Hilfsmittel geschaffen werden, welche die Lehrkräfte dabei unterstützen, sich im DaF-Unterricht verstärkt mit literarischen Texten zu beschäftigen.

Für diese Studie ergibt sich folgende Hauptuntersuchungsfrage:

Welche Effekte lassen sich mithilfe eines intensiven und integrativen Einsatzes von literarischen Texten im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I in Bezug auf die Entwicklung von Lesefähigkeit und literarischer Kompetenz beobachten?

Daraus resultieren folgende Teilfragen:

Forschungsfrage 1: Wie sehen Inhalt, Praxis und Wertschätzung des Literaturunterrichts im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I aus der Sicht der niederländischen Lehrkräfte aus? – Mithilfe einer Fragebogenuntersuchung unter Lehrkräften des Faches Deutsch als Fremdsprache wird eine Bestandsaufnahme zum Thema Einsatz von literarischen Texten in der Sekundarstufe I durchgeführt. Mit diesem quantitativen Forschungsinstrument soll inventarisiert werden, wie Rezeption und Interaktion mit Literatur in der Unterrichtspraxis tatsächlich stattfinden: Ob, wie und mit welchen Effekten Literatur im niederländischen DaF-Unterricht eingesetzt wird (die Spannweite der genutzten Textformen reicht von literarischen Kleinformen zu Ganzschriften) und ob diese subjektiven Erfahrungen und Annahmen dem Gesamtbild ent-

1 Ausgangsbedingungen und Zielsetzung

sprechen. Die Resultate können zwar nicht abbilden, wie der Unterricht „tatsächlich“ abläuft, aber die Vorstellungen vom Literaturunterricht, die Lehrende haben, was ihnen in ihrem Unterricht in Bezug auf das literarische Lesen wichtig ist, kann Aufschlüsse über die Unterrichtspraxis und Hinweise auf die Grenzen, Herausforderungen und Verbesserungsmöglichkeiten geben.

Forschungsfrage 2: Wie kann die literarische Kompetenz von Lernenden am besten entwickelt werden? (Treatment) - Die eingesetzten Lernaufgaben orientieren sich an den Prinzipien der Rezeptionsästhetik. Die Lernenden setzen sich mittels handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben mit verschiedenen literarischen Texten und verschiedenen Textsorten auseinander.

Forschungsfrage 3: Sie beinhaltet zwei Aspekte:

- Wie wertschätzen die Lehrkräfte und die Lernenden das Treatmentprogramm?
- Wie unterscheidet sich das reguläre Unterrichtsprogramm der Kontrollgruppen vom Treatmentprogramm der Experimentalgruppen?

Sowohl die Lehrkräfte der Experimental- als auch der Kontrollgruppe nehmen an einer anonymen, digitalen, schriftlichen Fragebogenuntersuchung teil. Untersucht werden soll hierbei, ob die Experimentalgruppe das Programm, wie beabsichtigt, durchgeführt hat und welche Unterschiede es zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe hinsichtlich des Unterrichtsprogramms gibt. Für die Gewährleistung der Validität der Intervention werden im Sinne einer Daten- und Methodentriangulation qualitative Untersuchungsmethoden, wie Evaluationen von Lehrkräften und Lernenden, Videoaufnahmen und leitfadengestützte Interviews mit den Lehrkräften eingesetzt. Zusätzlich beantworten die Lernenden der Kohorte 2 eine Evaluationsfrage zur Wertschätzung des Projektes.

Forschungsfrage 4: Wie entwickelt sich die Lesefähigkeit der Lernenden in einem intensiven und integrativen Literaturprogramm im Vergleich zum regulären Unterrichtsprogramm?

- Welche Unterschiede lassen sich zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe feststellen?
- Welche Unterschiede lassen sich zwischen der *havo*- und der *vwo*-Gruppe feststellen?
- Welche Unterschiede lassen sich zwischen Jungen und Mädchen feststellen?

Es ist mithilfe eines standardisierten Lesetests zu prüfen, welchen Effekt die eingesetzten Texte und Aufgaben haben, ob es Unterschiede zwischen der

1.5 Untersuchungsfragen und Untersuchungsmethode

Experimental- und der Kontrollgruppe gibt und wie sich die einzelnen Lernenden hinsichtlich Lesefähigkeit entwickeln. In der Untersuchung wird neben den Geschlechterunterschieden auch zwischen den Schulformen *havo* und *vwo* unterschieden, da angenommen wird, dass unterschiedliche Schulformen zu unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen für Lernende führen (vgl. Baumert et al. 2006). Untersucht werden soll, ob die allgemein stärker theoretische, akademischere Orientierung im Lehrplan der *vwo*-Lernenden sich positiver auf den Lernverlauf auswirkt als die eher weniger theoretisch ausgerichtete *havo*-Ausbildung. Die Stundentafel und die Lehrpläne sind in beiden Gruppen normaliter gleich, die Unterrichtskultur kann sich durch das Interesse der Lernenden unterscheiden.

Forschungsfrage 5: Wie entwickeln Lernende in einem intensiven und integrativen Literaturprogramm literarische Kompetenz im Vergleich zu Lernenden des regulären Unterrichtsprogramms? Im Einzelnen ist Folgendes zu klären:

- Welche Unterschiede lassen sich zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe feststellen?
- Welche Unterschiede lassen sich zwischen der *havo*- und der *vwo*-Gruppe feststellen?
- Welche Unterschiede lassen sich zwischen Jungen und Mädchen feststellen?

Zur Annäherung an diesen komplexen Untersuchungsgegenstand erschien eine Ermittlung der Selbsteinschätzung von Lernenden aufschlussreich, um mithilfe eines Selbsteinschätzungsverfahrens zu untersuchen, wie Lernende ihre eigene Entwicklung evaluieren. Nicht nur die sprachliche Entwicklung ist zentral, sondern auch die Förderung und Entwicklung der literarischen Kompetenz, das Erwecken von Leselust und die Steigerung der Motivation, was das Lesen und Verstehen von literarischen Texten in der Fremdsprache betrifft. Als Untersuchungsinstrument wird ein anonymer, digitaler Fragebogen eingesetzt, um Einsichten in die individuelle Entwicklung der Lernenden zu erhalten. Ein Lernkontext, der zu einem bewussteren Zugang zur eigenen Entwicklung beiträgt, ihre Entwicklung selbst einzuschätzen, stellt einen wichtigen Aspekt des Fremdsprachenlernens dar: Denn „je bewusster Schüler und Schülerinnen über ihren eigenen Lernprozess reflektieren können, ihre Lernfortschritte einschätzen und ihren Lernaufwand selbst kontrollieren können, umso effektiver kann Lernen stattfinden“ (Budde 2012: 41, zitiert nach Baumann 2018: 19).

1.6 Untersuchungsinstrumente

Bei diesem Untersuchungsprojekt handelt es sich um ein quasi-experimentelles Design mit Prä- und Posttest und einem Treatment in zwei Zyklen. Entschieden wurde, dass die Untersuchung an sechs Schulen pro Kohorte durchgeführt werden sollte. Pro Kohorte konnten ungefähr 300 Lernende untersucht werden. Die Zielgruppe umfasst demnach pro Zyklus sechs Experimentalgruppen und sechs Kontrollgruppen. Es handelt sich um Lernende im Alter von 14 bis 15 Jahren, die das zweite bzw. dritte Jahr verpflichtend Deutsch in der Sekundarstufe I lernen und das gleiche Schulsystem durchlaufen haben. Darüber hinaus findet das Treatment auf zwei unterschiedlichen Schulniveaus statt: *3havo*-Lernende und *3vwo*-Lernende.¹⁶ Zu jeder Experimentalgruppe gibt es eine Parallelklasse, die als Kontrollgruppe an der jeweiligen Schule fungiert, damit sich die beiden Gruppen hinsichtlich Voraussetzungen nicht voneinander unterscheiden, möglichst viele Störvariablen ausgeschlossen und die gemessenen Effekte auf das Treatment zurückgeführt werden können (vgl. Darsow/Felbrich 2014).

Der wissenschaftliche Erkenntnisstand der fremdsprachlichen Literaturdidaktik sowie die literarischen Kompetenzmodelle von Steininger (2014) und Witte (2008) dienten als Basis für die Erstellung der Fragebögen und des Unterrichtsmaterials, da Kompetenzmodelle die Gesamtheit literaturdidaktischer Ziele in einem Modell beschreibbar zu machen versuchen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015: 263 f.).

In Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Experimentalgruppe der ersten Kohorte erfolgte die Erstellung des didaktischen Materials für 30 Unterrichtseinheiten mit literarischen Texten unterschiedlicher Textgenres, wobei sich die Aufgaben hinsichtlich Inhalt und Schwierigkeitsgrad für das *vwo*-Niveau und das niedrigere *havo*-Niveau unterscheiden. Mithilfe eines Lesetests und einer schriftlichen Fragebogenuntersuchung bezüglich Entwicklung literarischer Kompetenz wird empirisch untersucht, ob der intensive Einsatz von literarischen Texten einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung bei Lernenden leisten kann und ob sich sowohl das Leseverstehen als auch die literarische Kompetenz von Lernenden innerhalb eines Schuljahres weiterentwickeln kann. Für die Selbsteinschätzung der Lernenden wird das Instrument der schriftlichen Befragung gewählt, weil alle Beteiligten dadurch individuell befragt werden können und weil Selbsteinschätzungen mittels eines Fragebogens erhoben werden können, da sie zu den nicht direkt beobachtbaren Phänomenen zählen (vgl. Marx 2012). Die Daten der experi-

¹⁶ Die dritte Klasse (*3havo* oder *3vwo*) entspricht der neunten Schulstufe in Deutschland.

1.6 Untersuchungsinstrumente

mentellen Klassen (n = 150) wurden mit den Daten der Kontrollgruppen (Parallelklassen an den jeweiligen Schulen, n = 150) pro Kohorte verglichen. Im darauffolgenden Jahr fand das Projekt mit sechs anderen Schulen und DaF-Lehrkräften eine Wiederholung.

Im Sinne einer multiperspektivischen Vorgehensweise versucht die vorliegende Arbeit Perspektiven und Methoden miteinander zu kombinieren, um die Erkenntnismöglichkeiten zu erweitern und die Reliabilität der Untersuchung zu erhöhen. Für die Gewährleistung der Validität der Studie werden im Sinne einer Daten- und Methodentriangulation neben den quantitativen Untersuchungsinstrumenten auch qualitative Methoden wie Videoaufnahmen und leitfadengestützte Interviews mit den Lehrkräften am Ende des Schuljahres eingesetzt (vgl. Elsner/Viebrock 2015a). Das eingesetzte Methodeninventar zielt durch eine mehrmethodische Annäherung darauf ab, mittels schriftlicher und mündlicher Befragungsformen zu einem verbesserten und vertieften Erkenntnisgewinn zu gelangen (vgl. Aguado 2014; Riemer 2014).

Vor Beginn des Treatments wurde mithilfe einer anonymen schriftlichen Online-Fragebogenuntersuchung unter DaF-Lehrkräften eine Bestandsaufnahme durchgeführt. Mit diesem quantitativen Forschungsinstrument wurde inventarisiert, wie Rezeption und Interaktion mit Literatur in der Unterrichtspraxis nach Angabe der Lehrkräfte stattfindet (Teilfrage 1).

Die Effekte des Treatments auf Lesefähigkeit werden mit einem standardisierten Goethe-Lesetest (*Fit in Deutsch A2- und Zertifikat B1-Test*) erhoben. Es ist zu prüfen, welchen Effekt das eingesetzte Treatmentmaterial hat, ob es Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe gibt und wie sich die einzelnen Lernenden hinsichtlich ihrer Lesefähigkeit entwickeln (Teilfrage 4).

Mithilfe einer anonymen schriftlichen Online-Fragebogenuntersuchung unter allen teilnehmenden Lernenden (sowohl Experimental- als auch Kontrollgruppe) wird die Entwicklung literarischer Kompetenz anhand der subjektiven Einschätzungen der Lernenden miteinander verglichen (Teilfrage 5).

Das Treatment besteht aus ungefähr 30 Unterrichtseinheiten, die über das gesamte Schuljahr verteilt sind. Die Lernenden beschäftigen sich durchschnittlich eine Unterrichtsstunde pro Woche mit deutschsprachigen literarischen Texten, wobei in den diversen Aufgabenstellungen (aufgebaut nach dem Setting *pre-, while-, post-reading*) verschiedene rezeptive und produktive Rezeptionsmodi (Hör- und Sehverstehen, Sprechen und Schreiben) sowie diverse Arbeitsformen (Einzelarbeit, im Plenum, in Arbeitsgruppen) angeboten werden.

1 Ausgangsbedingungen und Zielsetzung

Ergänzend und vertiefend zu den quantitativen Untersuchungsinstrumenten für die Lernenden werden zudem mit den Lehrkräften Leitfadeninterviews durchgeführt. Ziel dieser Interviews ist es einerseits, ein angemessenes Bild über die Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Einsatzes literarischer Texte zu erhalten, und andererseits die Durchführung der Projektevaluation. Für die Interviews wurde eine semi-offene, leitfadengestützte Form gewählt, um zu gewährleisten, dass die für den Forschungsgegenstand relevanten Fragen angesprochen werden, Raum für Nachfragen und weitere Ausführungen bleibt und die Interviews bei der Analyse vergleichbar sind.

Sowohl die Lehrkräfte der Experimental- als auch der Kontrollgruppe nehmen an einer anonymen schriftlichen Online-Fragebogenuntersuchung teil. Ziel dieser Teilstudie ist es zu untersuchen, inwiefern sich das Unterrichtsprogramm der Experimental- von der Kontrollgruppe unterscheidet und welche Begründungen sich für die Unterschiede der beiden Gruppen nachweisen lassen (Teilfrage 2 und 3).

Für die Planung der experimentellen Studie wurde zur Orientierung und als Leitfaden auf die Übersicht von Marx (2012: 56) zurückgegriffen und wurden die Schritte in der angegebenen Reihenfolge vorbereitet und durchgeführt: Exploration – Aufstellung der Hypothesen – Bestimmung der Variablen – Operationalisierung der Konstrukte – Planung des Designs – Datenerhebung – Datenauswertung – Reflexion. Diese Schritte wurden bei allen quantitativen Teilstudien inklusive der nötigen Pilotstudien eingesetzt. Die methodischen Schritte sowie die Wahl der Forschungsinstrumente sind in Tabelle 1.3 überblicksartig dargestellt.

Die Effekte des Treatments werden mit einem standardisierten Goethe-Lesetest erhoben. Diese Ergebnisse werden mit der Selbsteinschätzung zur literarischen Kompetenzentwicklung von Lernenden korreliert. Für beide Messinstrumente wurde das Messwiederholungsdesign mit einem Prä- und Posttest gewählt. Neben der Experimentalgruppe wurde eine Kontrollgruppe als Vergleichsgruppe herangezogen. Die Kontrollgruppe durchläuft die Intervention nicht. Am Ende werden die Lernenden der Experimental- und Kontrollgruppe in Bezug auf die Variablen (Leseverstehen und literarische Kompetenz) miteinander verglichen. Die quantitativen Ergebnisse der Fragebogen und die auf Leseverstehen bezogenen Testergebnisse werden durch qualitative Aussagen unterstützt.

1.6 Untersuchungsinstrumente

Tabelle 1.3: Methodisches Vorgehen

Teilstudie	Untersuchungs-Instrument	Stichprobe	Befragungszeitpunkt
Teilstudie I: Fragebogenuntersuchung unter Lehrkräften			
Fragebogenuntersuchung mit Lehrkräften (Teilfrage 1)	Anonymer schriftlicher Online-Fragebogen	219 Lehrkräfte	Mai – Juni 2015
Teilstudie II: Treatment			
a) Leseverstehentest (Teilfrage 4)	A2/B1-Goethe-Lesetest	600 Lernende (Kohorte 1 und 2)	Erhebungszeitraum 2015 / 2016 2016 / 2017
b) Fragebogenuntersuchung mit Lernenden (Teilfrage 5)	Anonymer schriftlicher Online-Fragebogen	600 Lernende (Kohorte 1 und 2)	
c) Treatment der Experimentalgruppe (Teilfrage 2 und 3)	30 Unterrichtsstunden	300 Lernende der Experimentalgruppe (Kohorte 1 und 2)	
d) Qualitative Lehrkräftebefragung (Teilfrage 2 und 3)	Leitfadengestütztes Interview	12 Interviews mit Lehrkräften Experimentalgruppe (Kohorte 1 und 2)	
e) Unterrichtsbeobachtung (Teilfrage 2 und 3)	Video-Stundenaufzeichnung	12 Unterrichtsstunden in den sechs Experimentalklassen (Kohorte 1 und 2)	
f) Fragebogenuntersuchung Unterschiede Experimentalgruppe-Kontrollgruppe (Teilfrage 2 und 3)	Schriftlicher, anonymer Online-Fragebogen	12 Lehrkräfte der Experimental- und Kontrollgruppen (Kohorte 2)	

Die Übersicht in Tabelle 1.4 stellt schematisch das Treatment dar.

Tabelle 1.4: Schematische Darstellung des Treatments

	Lesetest (Prätest)	Fragebogen Literarische Kompetenz (Vormessung)	Treatment (ca. 30 Unterrichtseinheiten)	Lesetest (Posttest)	Fragebogen Literarische Kompetenz (Nachmessung)
Experimentalgruppe	X	X	X	X	X
Kontrollgruppe	X	X		X	X

1.7 Zum Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 werden die theoretischen Begriffe, Konzepte und Rahmenbedingungen der Literaturpraxis der Sekundarstufe I erörtert, die für die Konzeptualisierung und das Erkenntnisinteresse der Studie von zentraler Bedeutung sind. Es werden zum einen die Entwicklung der fremdsprachlichen Lesekompetenz und die Unterschiede zum erstsprachlichen Lesen diskutiert und zum anderen die literarische Kompetenzentwicklung dargestellt. Zudem werden verschiedene Methoden der Literaturvermittlung beschrieben, wobei die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik als Basis für die Operationalisierung der Teiluntersuchungen dient. Da die Fülle an lese- und literaturdidaktischen und entsprechenden praxisbezogenen Publikationen ausgesprochen umfangreich ist, mussten Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden. In Kapitel 3 erfolgt die Darstellung der Resultate einer Fragebogenuntersuchung unter DaF-Lehrkräften, die eine Bestandsaufnahme der literarischen Unterrichtspraxis in den Niederlanden zum Ziel hat. Als Herangehensweise wird die quantitative schriftliche Befragung gewählt, um die gängige Unterrichtspraxis, die Lernziele und die Beweggründe einer möglichst großen Zahl von Lehrkräften untersuchen zu können. In Kapitel 4 und 5 erfolgen Beschreibung, Durchführung und Evaluation des Treatments. Die jeweilige Unterrichtsreihe wird mittels einer Fragebogenuntersuchung und durch Leitfadeninterviews unter Lehrkräften und Videoaufnahmen evaluiert. Im Rahmen des Treatments sollen sich die Lernenden in verschiedenen Kompetenzbereichen weiterentwickeln. Dabei gilt es, die Entwicklung der Lesefähigkeit von Lernenden zu überprüfen. Die Ergebnisse des Lesetests werden in Kapitel 6 dargestellt. In Kapitel 7 erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung zur literarischen Kompetenzentwicklung der Lernenden. Die Lernenden werden in Form einer Selbsteinschätzung zu zwei verschiedenen Zeitpunkten, nämlich am Beginn und am Ende des Schuljahres, befragt. Abschließend werden in Kapitel 8 die Resultate zusammengeführt, und es werden inhaltliche Vorschläge und Empfehlungen für die Schulpraxis gegeben.

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen für die Konzeptualisierung des vorliegenden Forschungsvorhabens, das sich in der fremdsprachlich-rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik verortet, erläutert. Im ersten Teil wird auf die Entwicklung der Lesekompetenz näher eingegangen. Es werden aktuelle fachdidaktische Entwicklungen aufgegriffen und der wissenschaftliche Erkenntnisstand wird skizziert. Hierbei wird der Frage nachgegangen, welche Prozesse beim (fremdsprachigen) Lesen ablaufen und in welchem Zusammenhang das Lesen von literarischen Texten und die Entwicklung von literarischer Kompetenz stehen. Zunächst werden die Entwicklung der Lesefähigkeit und insbesondere die Unterschiede zwischen der Entwicklung der Lesefähigkeit in der Erst- und der Fremdsprache sowie das Lesen von Sach- bzw. literarischen Texten dargestellt. Im Anschluss daran wird sich auf die literarische Kompetenzentwicklung konzentriert, wobei sich insbesondere mit Konzept und Potenzial der literarischen Kompetenz beschäftigt wird, die für die empirische Untersuchung relevant sind.

Aufgrund der Fülle an Publikationen sind eine umfassende Darstellung der mutter- und fremdsprachlichen Lese- und Literaturdidaktik der vergangenen Jahre sowie eine ausführliche Wiedergabe des aktuellen Forschungsstandes im Rahmen dieser Studie nicht möglich. Es werden die für diese Studie relevanten Aspekte der Lese- und Literaturdidaktik dargelegt und es wird fast ausschließlich dasjenige ausgewählt, welches sich konkret auf die Sekundarstufe I bezieht. Zudem kann auch eine Übersicht der wissenschaftlichen Bezugswissenschaften, die sich ebenfalls intensiv mit dem (literarischen) Lesen beschäftigen, nicht geleistet werden.

Seit den großen internationalen Vergleichsstudien (beispielsweise PISA und PIRLS) interessieren sich sowohl die empirische Leseforschung als auch die Bildungsinstanzen stärker als zuvor für die Frage, wie sich Lesekompetenz, Lesestrategien und Lesemotivation optimal vermitteln und fördern lassen. Mit der von der OECD initiierten PISA-Studie Ende der 1990er Jahre wurde ein Untersuchungsprogramm geschaffen, das die Leistungen von Lernenden u. a. im Lesen in der L1 (Muttersprache) misst und insbesondere deskriptiv-korrelative Erkenntnisse in Bezug auf individuelle Schülerleistungen zulässt. Die Teilnahme der niederländischen Lernenden an PIRLS und PISA erlaubt es, die Leseergebnisse der Lernenden international vergleichend zu bewerten. Die Resultate von PISA erlauben zwar keine Aussagen über Lernzuwächse, da es sich nicht um Längsschnittdaten handelt, geben jedoch Aus-

kunft darüber, wie und bei welchen Aspekten sich Leistungsunterschiede zeigen. Seit der Erfassung der Lesefähigkeit in diesen groß angelegten internationalen Untersuchungen gibt es in den Niederlanden vielfältige Versuche, die Entwicklung der Lesekompetenz bei Lernenden bereits ab der Grundschule intensiv zu fördern. Im Jahr 2018 war – wie bereits in den Jahren 2000 und 2009 – die Lesekompetenz von Lernenden der Schwerpunkt der PISA-Studie.¹⁷

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

„The most fundamental requirement for fluent reading comprehension is rapid and automatic word recognition [...]. Both rapid processing and automaticity in word recognition (for a larger number of words) typically require thousands of hours of practice in reading“ (Grabe/Stoller 2011: 15). Mit dieser Aussage beschreiben Grabe/Stoller (2011), wie komplex und zeitintensiv das Erlernen des automatisierten Leseprozesses ist. Beim Lesen handelt es sich um einen physiologischen und psychologischen Prozess, der von der Worterkennung zum Verstehen führt. Lesen ist ein komplexer Prozess der Sinnkonstruktion, der sich auf unterschiedlichen Ebenen vollzieht und unterschiedliche Teilprozesse umfasst, die parallel ablaufen. Das Lesen wird als Fähigkeit zur Dekodierung von Wörtern und Sätzen betrachtet, als Fähigkeit, aus dem Gelesenen Sinn zu entnehmen und als Fähigkeit, Textinhalte in die eigenen Wissenszusammenhänge einzuordnen (vgl. Lenhardt/Artelt 2009). Es geht um die „stille Informationsentnahme aus geschriebenen Texten“ (Hass 2006: 83, zitiert nach Alter 2018: 64), wobei eine Interaktion zwischen Text und Leser*in stattfindet. Der oder die Leser*in nimmt die Informationen aus dem Text auf und verbindet sie mit dem eigenen Allgemein- und dem eigenen Vorwissen. Durch die Integration von bestehendem und neuem Wissen kommt die Bedeutungskonstruktion zustande.

Die Lesekompetenz gilt als eine im schulischen Unterricht zu erwerbende fächerübergreifende Schlüsselkompetenz. Demzufolge stellt sie einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts im Allgemeinen und des sowohl erst- als auch fremdsprachlichen Sprachunterrichts im Besonderen dar. Seit den 1960er Jahren werden die Entwicklung der erstsprachlichen und fremdsprachlichen Lesekompetenz sowie ihre Aufschlüsselung in einzelne Verarbeitungsschritte intensiv erforscht, wobei verschiedene Wissenschaftsdisziplinen wie Psycholinguistik, Sprachlehrforschung, Lesedidaktik, Leseforschung und Pädagogik ineinandergreifen. Das Lesen als kognitiver Prozess ist seit den Anfängen

¹⁷ Zur Zeit der Fertigstellung der Arbeit lagen die Ergebnisse der PISA-Studie 2018 noch nicht vor.

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

der Kognitionspsychologie in den 1970er Jahren ausführlich erforscht worden (siehe unter anderem van Dijk/Kintsch 1983; Perfetti 1985; Stanovich 1980). Die kognitionspsychologische Forschung hat sich intensiv mit den verschiedenen (Teil-)Prozessen der Lesefähigkeit auseinandergesetzt, hierarchische Lesemodelle entwickelt, Lesegewohnheiten und Unterschiede zwischen leistungsstarken und -schwachen Lesenden transparent gemacht und die Teilprozesse des Lesens anhand theoretischer Ansätze ausdifferenziert (vgl. Richter/Christmann 2006: 26). Kognitive Lesetheorien beschreiben die internen Vorgänge des Lesens und den systematischen Aufbau von Lesekompetenzen. Es liegen verschiedene Modelle vor, die die Teilprozesse beim Lesen erklären und versuchen, die Leseergebnisse messbar und vergleichbar zu machen. Diese Modelle zur Beschreibung des Leseprozesses beziehen sich meistens auf bestimmte Teilprozesse (vgl. beispielsweise Lenhard/Artelt 2009). Allen Modellen ist gemeinsam, dass sie zwar hierarchisch aufgebaut sind, die Abfolge der Teilprozesse aber nicht strikt festgelegt ist, sondern sie teilweise parallel ablaufen und auf verschiedenen Ebenen vielfältig miteinander in Interaktion treten können (vgl. Richter/Christmann 2006: 27). Wie diese Interaktionen im Einzelnen ablaufen, ist allerdings noch nicht abschließend geklärt.

2.1.1 Lesen in der Erstsprache (L1)

Aufgrund intensiver Forschungstätigkeit unter anderem der Rezeptionsforschung, der Psycholinguistik, der kognitiven Psychologie und der Hirnforschung ist bekannt, dass das Lesen keine passive Tätigkeit, sondern ein interaktiver Prozess zwischen dem Text und dem oder der Leser*in ist. Die kognitionspsychologische Lesekompetenzforschung geht aktuell davon aus, dass die kognitiven Prozesse beim Lesen auf unterschiedlichen Ebenen und die unterschiedlichen Wissensbestände in einem komplexen Zusammenspiel interagieren. Die Lesekompetenz besteht aus einem Bündel von unterschiedlichen text- und wissensbezogenen Fähigkeiten (vgl. Richter/Christmann 2006).

Lesen bedeutet die Entnahme und Analyse von spezifischen Informationen aus einem Text und demzufolge eine aktive Erschließung von Textinhalten (vgl. van Dijk/Kintsch 1983). Es handelt sich um eine komplexe Kombination der Dekodierung sprachlicher Zeichen (*bottom-up*) und der Bedeutungskonstruktion (*top-down*). Um einen Text zu verstehen, müssen die Lesenden das im Text Dargestellte mit dem eigenen Erfahrungswissen verbinden. Kompetente Lesende aktivieren beim Lesen ihr Vorwissen und verknüpfen es mit dem Inhalt des gelesenen Textes. Die *Bottom-up*-Prozesse müssen automatisiert werden, damit genügend kognitive Ressourcen für die Bedeutungserschließung zur Verfügung stehen. Der oder die Leser*in bildet eine

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

mentale Repräsentation des Textes und hält sie in seinem/ihrem Gedächtnis fest. Die mentale Repräsentation enthält sowohl die Textinformationen als auch die allgemeinen und spezifischen Vorkenntnisse des oder der Leser*in. Durch die Erstellung von bedeutungsvollen Verbindungen (Inferenzen) zwischen den verschiedenen Textelementen und den eigenen Vorkenntnissen entsteht das Leseverstehen. Während des Lesevorgangs werden permanent neue Verbindungen hergestellt und die mentale Repräsentation wird fortwährend erweitert (vgl. van den Broek 2009; van Dijk/Kintsch 1983).

2.1.1.1 Definition von Lesekompetenz im Rahmen der PISA-Studie

Das Modell, das der PISA-Studie zugrunde liegt, ist vom Konzept der *Reading Literacy* abgeleitet. Das Lesen ist eine Konstruktionsleistung des Individuums, bei dem es zu einer aktiven Auseinandersetzung und Interaktion kommt und der Textinhalt mit dem Vorwissen verflochten wird (vgl. Artelt et al. 2001: 70 f.). Das Lesen ist eine „aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. Die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich als ein Akt der Bedeutungsgenerierung verstehen, bei dem das Vorwissen der Leser und die objektive Textvorgabe interagieren“ (Baumert et al. 2001: 70 f.). In der Definition von PISA 2009 findet sich eine Erweiterung der Lesekompetenz um das *reading engagement*. Lesekompetenz wird definiert als „understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society“ (OECD 2010: 23). In der PISA-Studie 2018 wurde sich auf die Bewertung von Texten konzentriert. Es wurde die Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Texten, konkret die Fähigkeit, Informationen aus mehreren Texten miteinander zu vergleichen und eventuelle Widersprüche aufzudecken, in den Testteil aufgenommen. Die Lesekompetenz wurde für die PISA-Studie 2018 folgendermaßen definiert: „die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD 2016: 160).

2.1.1.2 Theoretische Modelle der Lesekompetenz

Auf Grundlage der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Leseforschung sind zahlreiche theoretische Modelle zur Lesekompetenz entwickelt worden. In der Leseforschung haben sich drei Arten von Lesemodellen durchgesetzt, die sich in *Bottom-up*- und *Top-down*-Modelle sowie interaktive Modelle einteilen lassen (vgl. Ruddell/Unrau 2013). Die Modelle unterscheiden sich in

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

ihrer Beschreibung der Verarbeitungsprozesse, die sich beim Leseverstehen abspielen: die aufsteigende Verarbeitung, auch datengeleitet oder *bottom-up* genannt, und die absteigende, wissensgeleitete oder *Top-down*-Verarbeitung. Die interaktiven Modelle stellen das Zusammenspiel und gleichzeitige Ablaufen von text- und wissensbasierten Prozessen beim Lesen in komplexer Weise dar. Daneben gibt es auch weiterentwickelte interaktive Modelle, die beispielsweise auch den soziokulturellen Kontext berücksichtigen.

Bei der *Bottom-up*-Verarbeitung schreiten die Lesenden datengeleitet von den einzelnen Elementen zur Erfassung des gesamten Textsinns voran. Es geht um automatisch ablaufende Prozesse. Lenhard (2013: 14 f.) geht von vier Teilprozessen aus: Rekodieren (Buchstabe für Buchstabe lesen), Dekodieren (Wörter oder Wortbestandteile erkennen und mit Bedeutung versehen), auf der Ebene der lokalen Kohärenzbildung die Propositionsbildung (die Verarbeitung von inhaltlichen Textinformationen auf Satz- und Absatzebene) und das Erkennen von Kohäsionsmitteln. Rosebrock/Nix (2017: 17 ff.) unterscheiden fünf kognitive Teilprozesse: Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung (1), lokale Kohärenzbildung durch Verknüpfung von Satzfolgen sowie Einbezug von Sprach- und Weltwissen (2), globale Kohärenzherstellung über Thema und Inhalt des gesamten Textes (3), Einordnung eines Textes in „Superstrukturen“, das heißt Textsortenmuster, die zum Verständnis des Textes herangezogen werden (4), und den Aufbau eines mentalen Modells und Identifikation von (formalen) Darstellungsstrategien und Erzählkonventionen (5).

Top-down-Prozesse sind wissensgeleitete Verarbeitungsprozesse, wobei Vorerfahrungen und Vorkenntnisse zum Textinhalt für das Leseverstehen herangezogen werden und der Textinhalt durch Hypothesenbildung erschlossen wird. Bei diesen hierarchiehöheren Fertigkeiten handelt es sich um Fertigkeiten, die das Leseverstehen möglich machen, wie beispielsweise das Erkennen der Wortbedeutung und das Zusammenfügen von Textinformationen zu einer mentalen Repräsentation des Textes, was eine durch Vorkenntnisse und Schlussfolgerungen ergänzte Repräsentation des Textinhalts darstellt. Bei diesen *Top-down*-Prozessen ist das Vermögen, den eigenen Lernprozess zu kontrollieren und zu steuern, bedeutsam. Zu diesen Prozessen zählen gemäß Lenhard (2013: 15) vier Komponenten: die Aktivierung des Vorwissens, bei der auch Textsortenkenntnisse hilfreich sind, die Inferenzbildung, also das Ziehen von Schlussfolgerungen und Treffen von plausiblen Aussagen zum Text, die globale Kohärenzbildung auf Gesamttextebene (Bildung von Makrostrukturen), und schließlich die Steuerung des individuellen Leseprozesses (Selbstregulation), welche die kognitiven und metakognitiven Lesestrategien umfasst (vgl. auch Philipp 2017).

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

Die Lesenden nehmen im Zusammenwirken von *Bottom-up*- und *Top-down*-Prozessen Daten aus dem Text auf und benutzen darüber hinaus ihr Weltwissen. Das Zusammenspiel dieser Prozesse führt zum Textverständnis und zur Erweiterung des Wissens. Beim Lesen eines Textes greift das Arbeitsgedächtnis, das die gelesenen Wörter verarbeitet, auf das bereits vorhandene Wissen zurück; dieser Prozess wird Inferieren genannt. Alles bekannte Wissen, das sich mit Informationen aus dem Text verknüpfen lässt, wird während des Lesevorgangs inferiert. Das Vorwissen ist also sehr wichtig für das Leseverstehen. Das Vorwissen umfasst nicht nur das Sprachwissen, sondern auch das Weltwissen.

Das *Construction-Integration*-Modell von van Dijk/Kintsch (1983) geht davon aus, dass die verschiedenen Verarbeitungsprozesse parallel ablaufen können, dass also hierarchiehöhere (*top-down*) Verarbeitungsprozesse unter Umständen bereits einsetzen, bevor hierarchieniedrigere (*bottom-up*) Verarbeitungsprozesse abgeschlossen sind. Das mentale Modell des Textgegenstands, das bei diesem komplexen Verarbeitungsprozess entsteht, wurde von van Dijk/Kintsch (1983) als Situationsmodell bezeichnet. Es geht um die Dekodierfähigkeit und um das Herstellen von Bedeutungsverbindungen, die Kenntnis von Textstrukturen und die Fähigkeit zur Bedeutungskonstruktion. Es werden die Bedeutungen unter Verwendung des Vorwissens und der über den Text hinausgehenden Schlussfolgerungen (Inferenzbildung) sowie die in eigenen Worten reproduzierbare Zusammenfassung des Textes präsentiert. Das Leseverstehen wird durch die permanente Interaktion beider Prozesse und auf allen Niveaus des Leseprozesses erzeugt (vgl. Aarnoutse 2017).

Neuere Modelle zum Lesen in der Erst- und Fremdsprache (vgl. Walczyk 2000) postulieren, dass der Leseprozess nur effektiv verlaufen kann, wenn die Worterkennung – ein *Bottom-up*-Prozess – effizient stattfindet, denn alle Leseprozesse müssen durch das Arbeitsgedächtnis laufen, dessen Kapazität beschränkt ist. Wenn der Worterkennung große Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, geht dies auf Kosten des Textverständnisses. Defizite bei der Bewältigung der *Bottom-up*-Prozesse können jedoch durch wirksame Kohärenzbildungsprozesse teilweise ausgeglichen werden. Gute Lesende können auf Basis der angemessenen Repräsentation der Textinformation in Kombination mit den eigenen Vorkenntnissen zu einer adäquaten Erfassung des Textes (dem Situationsmodell) kommen (vgl. Kintsch 1998). Das Vorwissen und die Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses werden als bedeutsame Aspekte für die Wirksamkeit von *Top-down*-Prozesse gesehen (vgl. Richter/Christmann 2006: 45). „Verstehen“ bedeutet also, dass durch *Bottom-up*- und *Top-down*-Prozesse bereits vorhandenes Wissen mit neuem Wissen verbunden wird (vgl. Henseler/Surkamp 2013). Die verschiedenen Ebenen stehen in einer permanenten Wechselwirkung (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015:

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

183ff.). Gute Lesende können zudem die Lesestile und -strategien gemäß der Leseabsicht adäquat einsetzen, mithilfe seines/ihres Welt- und Sprachwissens den Textsinn erfassen und sich nach dem Lesen mit der Lektüre kritisch auseinandersetzen (vgl. Sobel 2012: 38 f.).

2.1.1.3 Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit und Lesemotivation

Die Motivation stellt einen wichtigen Faktor für die Aufmerksamkeit beim Lesen dar. Je interessanter, sprachlich und inhaltlich angemessener ein Text für einen oder eine Leser*in ist und je besser er zu seiner oder ihrer Lebenswelt passt, desto eher wird der oder die Leser*in bereit sein, Zeit und Energie in die Lektüre zu investieren, und desto mehr wird seine oder ihre Neugier geweckt werden. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 haben beispielsweise belegt, dass neben kognitiven Aspekten auch die intrinsische Lesemotivation sowie das Leseselbstkonzept mit der Leseleistung zusammenhängen (Möller/Schiefele 2004: 118). Dass die Lesemotivation von entscheidendem Einfluss auf das Leseverhalten ist, hat auch eine Metaanalyse von van Steensel et al. (2016) gezeigt, und dass ein Zusammenhang zwischen Lesefähigkeit, Lesemotivation und Lesehäufigkeit besteht, wurde ebenfalls bereits mehrfach empirisch festgestellt (vgl. Artelt et al. 2010; Baker/Wigfield 1999; Guthrie/Wigfield 2000; Guthrie et al. 1999). Baker/Wigfield (1999) und Guthrie et al. (1999) haben beispielsweise gezeigt, dass sich vor allem die intrinsische Lesemotivation günstig auf das Leseverstehen auswirken kann. Guthrie et al. (1999) konnten den Zusammenhang von Lesemotivation und Lesefähigkeit aufzeigen und kommen zu dem Schluss, dass die Lesehäufigkeit mit der Ausbildung einer Identität als Leser*in und mit der Automatisierung unterschiedlicher Teilprozesse des Lesens einhergeht. Lernende, die mehr lesen, entwickeln eine bessere Lesekompetenz. Die Untersuchungsergebnisse von Cunningham/Stanovich (1997) zeigen, dass Leistungszuwächse der Untersuchungsgruppe bei der Lesefähigkeit durch die Lesemenge vorausgesagt werden können. Durch die Zunahme der Lesehäufigkeit werden das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lesenden gestärkt, wodurch in der Folge schwierigere Texte gewählt werden, was zu einer Vermehrung des Weltwissens und zur Verbesserung der Lesekompetenz führt. Zudem kann durch die Lesehäufigkeit die Leseeffektivität (beispielsweise die Lesegeschwindigkeit und -flüssigkeit) gesteigert werden und dem oder der Leser*in stehen mehr Ressourcen für (metakognitive) Strategien zur Verfügung. Umgekehrt könnte es auch so sein, dass Lernende, deren Lesekompetenz groß ist, mehr und öfter lesen, dadurch auch mehr Spaß am Lesen entwickeln, immer häufiger lesen wollen und dadurch kompetenter werden. Stanovich (1986) hat im Matthäus-Effekt-Modell beschrieben, wie in einem sich selbst verstärkenden Mechanismus kompetente Lesende motiviert sind,

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

mehr zu lesen, und damit immer besser werden, während schwache Lesende demotiviert werden, dadurch weniger lesen wollen, sodass sich ihre Lesekompetenz verschlechtert oder nicht verbessert. Gute Lesende werden also besser, schwächere Lesende werden schwächer. Nuttall (1996: 127) spricht von einem „vicious circle of the weak reader“ und einem „virtuous circle of the good reader“. In der Leseforschung besteht Konsens darüber, dass die intrinsische Lesemotivation einen bedeutsamen, wenn nicht den wichtigsten Aspekt zur Erklärung von Unterschieden der individuellen Lesekompetenz (Schereneffekten) darstellt und Leseleistungszuwächse erklären kann (vgl. Guthrie/Wigfield 2000; Retelsdorf et al. 2011; Taboada et al. 2009).

2.1.1.4 Empirische Befunde zur geschlechtsspezifischen Entwicklung der Lesekompetenz

Seit Ende der 1990er Jahre zeigt die Forschungslage ein differenzierteres Bild hinsichtlich von Geschlecht und Lernerfolg. Mädchen sind Jungen beim Fremdsprachenlernen nicht immer überlegen und zeigen nicht in jeder Studie bessere Leistungen (vgl. beispielsweise Sunderland 2000). In Bezug auf Lesekompetenzentwicklung und Leseleistungen gibt es einige Studien, die einen Vorsprung der Mädchen belegen (vgl. unter anderem Logan/Johnston 2009; Schaffner et al. 2014), wobei zudem Unterschiede in der Lesemotivation (Leselust) und Lesemenge ausgemacht werden können. Zudem gibt es Studien, die aufzeigen, dass Jungen eine negativere Haltung zum Lesen haben als Mädchen (vgl. beispielsweise die Studien von Logan/Johnston 2009 und Wigfield et al. 2016), eine geringere Lesemotivation zeigen (vgl. McGown et al. 2012; Wigfield/Guthrie 1997), das Lesen als typisch weibliche Aktivität ansehen (vgl. Plante et al. 2013), im Durchschnitt weniger lesefreudig sind als Mädchen (vgl. Chiu/McBride-Chang 2006; Coles/Hall, 2002; Lynn/Mikk 2009) und dass Mädchen im Durchschnitt mehr lesen, stärker motiviert und mehr an Literatur interessiert sind als Jungen (vgl. Philipp/Garbe 2007; Rosebrock 2008). Ferner lassen sich Unterschiede in der Textsortenauswahl feststellen. Mädchen bevorzugen oftmals narrative Texte, während Jungen vielfach Sachtexte präferieren (vgl. Rosebrock 2008). Es liegen auch Belege aus der Leseforschung vor, aus denen hervorgeht, dass Jungen schlechtere Lesetestresultate erzielen als Mädchen (vgl. Chiu/McBride-Chang 2006; Reilly 2012; Stoet/Geary 2013).

Aus einer Metaanalyse von Lietz (2006) geht hervor, dass in Studien seit 1992 die Unterschiede im ersprachlichen Lesen zugunsten der Mädchen signifikant waren. Philipp (2011: 72) konstatiert, dass es eine Reihe von internationalen Leseleistungsstudien und Metaanalysen gibt, die kleinere bis geringfügige Geschlechterunterschiede in Bezug auf die Lesekompetenz nachweisen, wobei diese Studien verschiedene Altersbereiche umfassen, aus

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

verschiedenen Ländern und aus mehreren Jahrzehnten stammen. Er beschreibt in seinem Überblick, dass sich Leistungsunterschiede vor allem bei den leistungsschwächeren Lesenden aufzeigen lassen und dass internationale große Leseleistungsstudien und Metastudien Geschlechterunterschiede zeigen, diese „aber in ihrer praktischen Bedeutsamkeit als gering bis mittelstark einzustufen“ sind (Philipp 2011: 71 ff.; vgl. auch Lenhard 2013: 60).

In einer deutschen Studie mit Realschüler*innen der 9. Klasse im Fach Englisch untersuchte Biebricher (2009), welchen Effekt das extensive Lesen von literarischen Texten auf die fremdsprachliche Lesekompetenz hat und ob sich geschlechtsspezifische Unterschiede nachweisen lassen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass extensives Lesen literarischer Texte zu einer höheren Lesekompetenz beiträgt und dass Mädchen häufig die besseren Resultate erzielen. Biebricher konnte vor allem signifikante positive Auswirkungen auf die Lesemotivation nachweisen. Insbesondere das Leseinteresse von Mädchen konnte gesteigert werden. Sie lasen mehr und mit einer höheren Motivation. Die Studie ließ jedoch keine eindeutige Schlussfolgerung zu den Zusammenhängen zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz zu. Eine höhere Lesemotivation ging nicht unbedingt mit einem besseren Lesetestergebnis einher. Manche Lernenden konnten ihre Leistungen verbessern, obwohl sie kaum zum Lesen motiviert waren. Überdies konnte auch kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Lesemenge, Lesemotivation und Leseverstehen nachgewiesen werden (vgl. Biebricher 2008).

Bis dato noch relativ unerforscht ist, wie sich die Lesekompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen insbesondere während der Sekundarschulzeit entwickeln: „Die Bestimmung des Ausmaßes und des zeitlichen Verlaufs ist u.a. hochrelevant, um Anhaltspunkte für den optimalen Zeitpunkt für Interventionsmaßnahmen zu erhalten“ (Berendes et al. 2018: 193). Es stellt sich die Frage, ob und wie Geschlechterunterschiede im Laufe der Sekundarstufe zunehmen, abnehmen oder konstant bleiben und ob die Leistungsunterschiede von der Sozialisierung, vom sozioökonomischen Status oder von der Schulform abhängen. In einer deutschen Studie von Berendes et al. 2018 wurde anhand von Daten von ca. 2500 Lernenden und vier Testzeitpunkten (5. – 8. Schuljahr) ein Schereneffekt zugunsten der Mädchen sowohl in der Lesegeschwindigkeit als auch im Leseverstehen konstatiert. Die Schulform stellte sich nicht als wichtiger Moderator heraus. Es muss noch näher untersucht werden, wie sich die Geschlechterunterschiede während der Sekundarschulzeit entwickeln, damit Interventionsmaßnahmen zum optimalen Zeitpunkt durchgeführt werden können (vgl. Lesaux et al. 2007).

2.1.1.5 Die Rolle der Lehrkraft beim Leseverstehen

Häufiges Lesen verbessert die Lesefähigkeit, was wiederum zu mehr Leselust und Lesehäufigkeit führen kann (vgl. Nielen 2016). Die Lesemotivation kann gesteigert werden, wenn die Texte an die Lebenswelt der Lernenden anschließen, das schulische Leseangebot die Interessen von Jugendlichen berücksichtigt und das eigene Kompetenzgefühl der Lernenden durch das Gefühl der Verbundenheit intensiviert wird, gemeinsam an Leseaufgaben zu arbeiten (vgl. Christmann/Rosebrock 2006; van Steensel et al. 2016). Die Lesekompetenz hängt überdies von den Wortschatz-, den Grammatik-, den Textsortenkenntnissen, dem Leseziel und dem Vorwissen des oder der einzelnen Leser*in ab. Zudem spielt die Fähigkeit zur Überwachung des eigenen Verständnisprozesses (Selbstregulation) eine große Rolle (vgl. Berends 2011; van Gelderen 2012). Ruddell/Unrau (2013) richten sich in ihrem interaktiven Lesemodell (*meaning-negotiation model*) auf die Interaktion zwischen Lesenden und ihrer Leseumgebung (Lehrkraft, Lernende). Sie beschreiben eine Reihe von Implikationen für den Unterricht, die auf das Leseverstehen abzielen. Sie legen dar, dass die Aktivierung von Vorwissen und Überzeugungen des oder der Leser*in von großer Bedeutung für die Sinnstiftung ist. Ruddell/Unrau (2013) argumentieren, dass eine Lehrkraft der Lesemotivation, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen der Lernenden in Bezug auf den Text genügend Aufmerksamkeit schenken sollte, da diese Aspekte essenziell für die Konzentration, die Ausdauer und den Verständigungsprozess des individuellen Leseprozesses sind. Die schulische Lesetätigkeit umfasst des Weiteren die aktive Auseinandersetzung mit dem Text und die kritische Reflexion des Textinhalts, also die Anschlusskommunikation (vgl. unter anderem Hurrelmann 2002).

2.1.1.6 Leseanforderungen bei literarischen Texten

In der Leseforschung wird das Lesen von literarischen Texten vom Lesen von Sachtexten unterschieden (vgl. Eggert, 2006; Zwaan 1993). Obwohl es zum allgemeinen Leseverstehen bereits viele Studien gibt, gehört das literarische Leseverstehen zu den weniger gut erforschten Bereichen (vgl. Henschel/Roick 2013; Roick et al. 2010).

Sachtexte und literarische Texte unterscheiden sich in ihrer Funktion. Viele Sachtexte, wie beispielsweise Zeitungsartikel, zielen auf Informationsvermittlung ab. Literarische Texte müssen diesem Anspruch nicht gerecht werden. Sie sind vor allem der Unterhaltung gewidmet und ermöglichen einen subjektiven Zugang zu einem Thema. Sachtexte zeichnen sich im Allgemeinen durch einen eher nüchternen Sprachstil aus, im Gegensatz zu literarischen Texten, deren Sprache eine ästhetische Funktion hat und „Sachtexte

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

dienen, stark vereinfacht, der Information, literarische Texte eher der Unterhaltung“ (Rosebrock 2016: 58). Rosebrock (2016: 62, Hervorhebung im Original) führt als inhaltlichen Unterschied zwischen Sach- und literarischen Texten den Weltbezug an: „Sachtexte zielen auf die Vermittlung von Wissen bzw. Urteilen über und in der *realen Welt*. Fiktionale Erzähltexte regen dagegen zur innerlichen Konstruktion von *möglichen Welten* an.“ Die Unterscheidung zwischen Sach- und literarischen Texten als auch deren Unterscheidung beim Leseverstehen wird sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Perspektive als sinnvoll betrachtet, da das Verstehen literarischer Texte und von Sachtexten unterschiedliche Teilkompetenzen der Lesekompetenz darstellt (vgl. Artelt/Schlagmüller 2004; Roick et al. 2010).

Aus literaturwissenschaftlicher Sicht lassen sich Unterschiede hinsichtlich textinterner Merkmale (vgl. Eggert 2006) oder unterschiedlicher Lesehaltungen (vgl. Zwaan 1993) ausmachen. Zwaan (1993) hat gezeigt, dass Studierende literarische Texte anders lesen als Sachtexte und das Lesen von literarischen Texten mehr Zeit in Anspruch nimmt. Dies hat laut Zwaan (1993) möglicherweise damit zu tun, dass die Studierenden beim Lesen literarischer Texte länger *Bottom-up*-Strategien einsetzen und die Textdeutung länger dauert als bei Sachtexten. Da bei Sachtexten häufig lediglich die Wissensvermittlung im Zentrum steht, wird die Textbedeutung mithilfe von Vorwissen und lesergeleiteten *Top-down*-Strategien schneller verstanden. Aufgrund typisch literarischer Strukturmerkmale und einer anderen Lesehaltung wird in der Leseforschung davon ausgegangen, dass das Lesen von literarischen Texten „auf den hierarchiehöheren Verstehensebenen andere Anforderungen an den kognitiven Verarbeitungsprozess stell[t]“ (Henschel et al. 2013: 182, vgl. auch Zwaan 1993).

Christmann/Schreier (2003) sehen keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen der Informationsentnahme beim Lesen von Sachtexten und beim Lesen von literarischen Texten. Die Anwendung der Verstehensstrategien und die Erarbeitung des Inhalts funktionieren ähnlich wie bei einem Sachtext, denn sowohl literarische als auch Sachtexte weisen Leerstellen auf und die Verstehensprozesse verlaufen ähnlich (vgl. Gold 2010). Beim Lesen von Sachtexten ist neben verfügbarem Weltwissen oft auch spezifisches inhaltliches Fachwissen bedeutsam (vgl. Artelt et al. 2001: 73), während bei literarischen Texten das Vorwissen über Textinhalte weniger wichtig ist als bei Sachtexten (vgl. Christmann/Schreier 2003). Rupp/Gosewehr (2012) haben unter 146 fünfzehnjährigen Lernenden einen standardisierten Lesetest in ihrer Erstsprache durchgeführt, wobei sie zu einem Sach- und einem literarischen Text zum selben Inhalt Fragen beantworten ließen. Sie haben festgestellt, dass den Lernenden das Lesen von Sachtexten schwerer fiel als das literarische Lesen, und kamen zu der Schlussfolgerung, dass es schwieriger

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

ist, über einen Sachtext als über einen literarischen Text zu reflektieren. Die Resultate zeigten, dass Lernenden die Informationsentnahme bei einem Sachtext leichter fiel als bei einem literarischen Text. Dies habe möglicherweise damit zu tun, dass Sachtexte, anders als literarische Texte, zum Zwecke der Informationsentnahme verfasst werden (vgl. Rupp/Gosewehr 2012: 305).

Gattungswissen ist beim Lesen von Vorteil, da Lesende ihr Wissen zu Textgenres und -merkmalen produktiv zur Sinnerfassung einsetzen können. Daher stellt sowohl im erstsprachlichen als auch im fremdsprachlichen Leseunterricht das Textsortenwissen ein wichtiges Lernziel dar. Lernende sollen verschiedene Textsorten und deren Merkmale kennenlernen und auch lernen, wie Texte aufgebaut sind. Wenn Lernende den Aufbau und die Struktur eines Textes kennen, können sie die Informationen eines Textes besser herausfiltern und merken sich leichter, wie die verschiedenen Textteile miteinander in Verbindung stehen (vgl. Meyer/Ray 2011).

Ein literarischer Text kann andere Anforderungen an die Lesenden stellen als ein Sachtext. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist das Fiktionsbewusstsein (vgl. Eggert 2006: 186). Literarische Texte verlangen wegen der literarischen Mittel der Verfremdung, des Gebrauchs von Metaphern und Symbolen etc. von den Lesenden spezifische Fähigkeiten. Darüber hinaus haben sie gegenüber Sachtexten den Vorzug, dass sie Spannung erzeugen und Gefühle wecken, was zu einer Intensivierung des Leseprozesses beitragen kann. Hinzu kommt, dass literarische Texte Mehrdeutigkeit und eine besondere Deutungsoffenheit aufweisen (vgl. Frederking 2013). Der Interpretationsprozess, die ästhetische Lesehaltung und die Ausbildung von Empathie werden als schwieriger angesehen als die Interpretation von Sachtexten. Bei Sachtexten ist eine Interpretation des Textes oft nicht notwendig und die Inhalte sind häufig transparenter als bei literarischen Texten. Der literarische Text wird durch die verschiedenen Lesenden jeweils anders interpretiert und ein oder eine Leser*in kann denselben Text in verschiedenen Situationen anders deuten (vgl. Christmann/Schreier 2003). Das Verstehen von literarischen Texten stellt einen aktiven Konstruktions- und Interpretationsprozess dar und geht somit über das sinnerfassende Leseverstehen hinaus. Die Berücksichtigung der ästhetischen Elemente eines literarischen Textes und die Wechselwirkung zwischen Text und Lesenden sind wesentliche Unterschiede zwischen der Lektüre eines Sachtexts und der eines literarischen Textes. Sie zeigen zudem den Lesenden eine Wirklichkeit, auf die sie sich einlassen müssen (*suspension of disbelief*) (vgl. Surkamp 2014: 80). Laut Sommerfeldt (2019: 152) zeichnen sich die Besonderheiten literarischer Texte im Vergleich zu anderen Textsorten durch folgende Merkmale aus:

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

- Komplexität (beispielsweise hinsichtlich der Figuren- und Handlungsstruktur),
- Universalität (beispielsweise hinsichtlich der Thematik),
- Originalität (beispielsweise die Erzähltechnik betreffend),
- Aktualität im Sinne von Zeitlosigkeit sowie Geschlossenheit der Darstellung in Bezug auf Form und Inhalt.

Beim Lesen von literarischen Texten im fremdsprachlichen Literaturunterricht kommt zur fiktionalen Dimension und den sprachlich-ästhetischen Aspekten noch die interkulturelle Dimension hinzu (vgl. Burwitz-Melzer 2006), was den Leseprozess erschweren kann. Das literarische Lesen in der Fremdsprache erfordert demnach auch mehr Erfahrung und Zeit für die Erfassung des ästhetischen Wertes eines Textes; „Mit einem rein informationsentnehmenden Lesen wird man ihnen daher nicht gerecht. Literarisches Lesen in der Fremdsprache braucht aus diesem Grunde mehr Zeit“ (Decke-Cornill/Küster 2015: 186). Für den Fremdsprachenunterricht kann darum eine Einteilung der Textsorten in die beiden Gruppen (literarische Texte und Sachtexte) aus didaktischen Gründen bedeutsam sein, da für Sach- und für literarische Texte unterschiedliche Herangehensweisen und unterschiedliche Strategien hilfreich und nötig sind.

2.1.2 Lesen in der Fremdsprache (L2)

Die fremdsprachliche Leseforschung beschäftigt sich mit der Frage, ob und in welchem Maße sich Leseprozesse in L1 und in L2 unterscheiden, ob die bereits entwickelte Lesekompetenz in der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden kann und in welchem Umfang Lesende linguistische Kenntnisse erwerben müssen, um ihre Lesekompetenz zu steigern. In den letzten Jahrzehnten wurden einige mögliche Erklärungen formuliert und Hypothesen aufgestellt. Aktuell wird in der Leseforschung angenommen, dass eine bestimmte Schwelle in der Fremdsprache überschritten werden muss (*threshold level*), bevor ein fremdsprachiger Text erfasst werden kann. Die bis heute gültige Schwellenhypothese geht davon aus, dass fremdsprachliches Lesen von der individuellen Sprachkompetenz des oder der Leser*in abhängt, dass die fremdsprachliche Kompetenz unter einem bestimmten Schwellenniveau liegt und dass aus diesem Grund einfachere Lesestrategien zur Anwendung kommen (vgl. Nunan 1999). Wird diese Schwelle überschritten, nähert sich das fremdsprachliche dem erstsprachlichen Leseverstehen an, wobei Fertigkeiten und Strategien mit zunehmender Lesekompetenz transferiert werden (Grabe 2009a/b; Koda 2005). Clarke (1980) vertritt die Auffassung, dass Lesende mit geringer Sprachkompetenz in ein Lesever-

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

halten zurückfallen, das eher dem schlechter Lesender entspricht. Je nach sprachlichem Niveau (Grammatik, Wortschatz) werden auch geübte erstsprachliche Lesende erst zu schwachen Lesenden in der Fremdsprache, da die notwendigen Sprachkenntnisse noch erworben werden müssen. Je besser die Sprachkompetenz, desto mehr erstsprachlich erworbene Kompetenzen werden beim fremdsprachlichen Lesen eingesetzt. Es wird also davon ausgegangen, dass erfolgreiche erstsprachliche Lesende auch in der Fremdsprache erfolgreich sein können, wenn sie ein bestimmtes fremdsprachliches Niveau erreicht (also eine Schwelle überschritten) haben. Durch das Lesen von einfachen Texten kann sowohl die Dekodierfähigkeit automatisiert als auch die Leseflüssigkeit gesteigert werden. Für Wortschatzaufbau und -erweiterung sind jedoch anspruchsvollere Texte nötig (vgl. Biebricher 2009: 92).

Die erstsprachliche Lesesozialisation übt einen großen Einfluss auf das Lesen in der Fremdsprache aus. Wenn Lernende nach der Grundschule in der Sekundarstufe I Bekanntschaft mit dem fremdsprachigen Lesen machen, dann ist ihre Einstellung zum Lesen in der Muttersprache womöglich negativ, weil sie sich möglicherweise in einer Lese- und Motivationskrise befinden (vgl. Christmann/Rosebrock 2006). Diese auf das Lesen bezogene Haltung der Lernenden kann sich auch auf die fremdsprachliche Lesemotivation auswirken. Der Leseerwerb findet in der Erstsprache statt, die Einstellungen zum Lesen, die Erfahrungen mit dem Lesen und die Wertschätzung des Lesens werden auf das Leseverhalten in der Fremdsprache übertragen (vgl. Yamashita 2004).

2.1.2.1 Unterschiede zwischen dem Lesen in L1 und L2

In der fremdsprachlichen Lesetheorie wird davon ausgegangen, dass die Lesefähigkeit in der Fremdsprache nicht neu erworben werden muss (vgl. Lutjeharms 2010: 21), sondern dass der in der Erstsprache erlernte Prozess, in dem unterschiedliche Aktivitäten parallel oder nacheinander ausgeführt werden und interagieren, auch in der Fremdsprache angewendet werden kann (vgl. unter anderem Grabe 2009a/b; Koda 2007). Der fremdsprachliche Leseprozess ähnelt hinsichtlich kognitiver und linguistischer Komponenten dem Lesen in der Erstsprache (vgl. Grabe 2009a/b; Grabe/Stoller 2011). Neben den *Bottom-up*-Prozessen sind die Vorkenntnisse und das Weltwissen der Lesenden (*Top-down*-Prozesse) von Belang. Das Lesen fremdsprachiger Texte wird unter anderem durch die L2-Kompetenz des oder der Leser*in, die Lesekompetenz in L1 bzw. die eingeübten erstsprachlichen Dekodiergewohnheiten und die Verwandtschaft der Erst- mit der Zielsprache bestimmt. Trotz der vielen Parallelen und Ähnlichkeiten zwischen erstsprachlichem und fremdsprachlichem Lesen gibt es einige spezifische Aspekte, die das Le-

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

sen in der Erstsprache vom Lesen in der Fremdsprache unterscheiden und vor allem das Lesen im Anfängerunterricht erschweren können. Unterschiede zwischen L1 und L2 liegen nach Ehlers (2006) in den Fremdsprachenkenntnissen, der verminderten Leseflüssigkeit (aufgrund von geringeren Wortschatzkenntnissen und der eingeschränkten Automatisierung der *Bottom-up*-Prozesse), einem geringeren weltbezogenen Wissen in der Fremdsprache und einer geringeren Lesegeschwindigkeit. Da die Dekodierfähigkeit beim anfänglichen Lesen in der Fremdsprache (abhängig vom sprachlichen Niveau der Lesenden) noch nicht automatisiert ist, führen diese Defizite bei der Automatisierung zu einer Konzentration auf die *Bottom-up*-Prozesse, was den Lesevorgang verlangsamt. Schwierige Wörter werden beispielsweise nicht als Ganzes aufgenommen, sondern werden Buchstabe für Buchstabe gelesen. Das führt dazu, dass das Arbeitsgedächtnis mehr Aufmerksamkeit für das Verstehen aufwendet und dadurch der Verstehensprozess verlangsamt wird. Außerdem kann es vorkommen, dass die Suche nach einem Wort im Langzeitgedächtnis sehr viel Aufmerksamkeit erfordert und trotzdem nicht erfolgreich ist, weil das Wort noch nicht im mentalen Lexikon abgelegt wurde. Manchmal wird eine Bedeutung eines Wortes memoriert, die nicht in den Kontext des Textes passt, was bei Lesenden zur Verwirrung führt. Je besser die Lesefähigkeiten entwickelt sind, desto mehr Ähnlichkeiten gibt es zwischen dem Lesen in der Erst- und dem in der Fremdsprache. Gute Lesende können ihre sprachlichen und Welt-Kenntnisse sowie ihre Fähigkeiten bei dem Verstehensprozess anwenden. Da sie mehr lesen, werden sie strategischer, um Verständnislücken zu schließen. Gute Lesende sind daher leichter in der Lage, alle relevanten Elemente aus der Textbasis in ihr Situationsmodell zu integrieren (vgl. Kintsch 2013). Außerdem sind sie motiviertere und engagiertere Leser*innen, lesen aktiver und erweitern so ihr Wissen und ihre Fähigkeiten noch mehr (vgl. Duke et al. 2011; Guthrie et al. 1999).

Ein weiterer Unterschied zwischen L1- und L2-Lesenden liegt in einer geringeren Inferierfähigkeit. L2-Lesende können häufig wichtige von unwichtigen Bedeutungen noch nicht genügend unterscheiden und zu wenig Inferenzen bilden. Die Schulung selektiver Fähigkeiten, wie beispielsweise das Identifizieren wichtiger Kerninformationen in einem Text, das Finden des roten Fadens oder das Ziehen von Schlussfolgerungen müssen bei Leseschwierigkeiten häufig noch ausgebildet werden (vgl. Ehlers 2006). Das falsche oder zu langsame Wortverständnis kann wiederum zu einem langsameren Satzverständnis führen. Wenn die Bedeutung der Wörter nicht erkannt wird, ist es auch schwieriger, ihre Verknüpfung mit anderen Satzgliedern richtig zu verstehen. Außerdem kann die Worterkennung sehr viel Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, sodass wiederum die Kapazität für die Ana-

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

lyse der syntaktischen Beziehungen fehlt. Das führt zu einem verlangsamten Satzverständnis. Ferner wird die Sinnentnahme durch die beschriebenen Schwierigkeiten beeinträchtigt. Je länger es dauert, den Sinn der einzelnen Wörter und Sätze zu entschlüsseln, umso schwieriger ist es, am Ende den Textsinn zu erfassen. Der Gesamteindruck ist nicht deutlich, der rote Faden geht verloren. Je häufiger Lesende Texte in der Fremdsprache rezipieren, desto mehr Wörter und Satzverbindungen lernen sie kennen und erkennen.

Grabe (2009b: 448; sinngemäß zusammengefasst von E. L.) hat folgende bedeutsame Unterschiede aufgelistet:

- L2-Lesenden steht in den ersten Lernjahren ein geringeres linguistisches Wissen (beispielsweise Wortschatz, Syntax, Grammatik) zur Verfügung als L1-Lesenden.
- L2-Lesende haben in L2 eine geringere Leseerfahrung.
- L2-Lesende erfahren das Lesen in der Fremdsprache anders, weil sie Leseerfahrungen aus zwei verschiedenen Sprachen haben und weil sie bei den kognitiven Prozessen auf zwei Sprachensysteme zurückgreifen müssen.
- L2-Lesende sind Transfer-Effekten ausgesetzt (kognitive Fertigkeiten, Strategien, Ziele und Erwartungen). Diese Effekte können zu Interferenzeffekten mit L1 führen, sie können die Leseprozesse aber auch erleichtern.
- L2-Lesende stützen sich beim Lesen in L2 auf ein anderes Weltwissen („how the world works“) als beim Lesen in L1.
- L2-Lesende stoßen in fremdsprachigen Texten auf andere soziale und kulturelle Annahmen. Bestimmte Inferenzen, die beim L1-Lesen Routine sind, unterstützen das Leseverstehen in L2 nicht oder erschweren es.

Es wird angenommen, dass sich das Lesen in der Fremdsprache von Lesenden auf Anfängerniveau stärker vom Lesen in der Erstsprache unterscheidet, als dies bei erfahreneren L2-Lesenden der Fall ist (vgl. Grabe 2009: 448). Die linguistischen Unterschiede zwischen Sprachen haben Auswirkungen auf das L2-Lesen, wobei sich die L1/L2-Unterschiede bei zunehmender L2-Lesekompetenz verringern (obwohl sie nicht ganz verschwinden). Neben dem Wissen über Besonderheiten in der fremdsprachigen Aussprache, Wortbildung oder Satzstellung kann das Wissen über den kulturellen Kontext des Zielsprachenlandes das Lesetempo ebenfalls beeinflussen. So kann fehlendes historisches und kulturelles kontextuelles Wissen das Lesen erschweren oder verzögern. Bredella/Burwitz-Melzer (2004: 206 f.) weisen darauf hin, dass es beim Lesen in der Fremdsprache zu kulturellen Verstehensschwierigkeiten kommen kann, da den Texten verschiedene kulturell geprägte

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

Schemata zugrunde liegen können, die zu Missverständnissen führen können, allerdings auch zu einem Zugewinn bei einer gelungenen Sinnstiftung. Der kulturelle Hintergrund ist von Belang und beeinflusst das Textverstehen. Die Förderung und Entwicklung der Lernenden zu erfolgreichen Lesenden wird hierbei auch von der Lesemotivation ihrer eigenen Lehrkraft und einer „klugen Textauswahl“ beeinflusst (Hermes 2017: 231).

Die unterschiedlichen Prozesse und Verarbeitungsschritte beim Lesen laufen parallel ab, was ein hohes Maß an Automatisierung verlangt (vgl. Ehlers 2007). Je stärker die visuelle Wahrnehmung und Worterkennung automatisiert sind, desto mehr Aufmerksamkeit kann dem Inhalt gewidmet werden. Leistungsschwache Lesende, bei denen die hierarchieniedrigen Prozesse (noch) nicht automatisiert sind, brauchen viel Zeit für die Worterkennung und Dekodierung und haben oft Probleme mit Textstrukturen. Sie setzen dann verstärkt Ratestrategien ein (vgl. Lutjeharms 2009: 148). Je schneller die Verarbeitungsprozesse ablaufen und je stärker sie automatisiert sind, desto mehr Zeit ist für die Informationsstrukturierung verfügbar, die zur Aufnahme neuer Kenntnisse führt (vgl. Lutjeharms 2009: 146). Lutjeharms (2010: 21) konstatiert, dass fremdsprachliche Lesende, die zwar im Lesen geübt sind, aber noch nicht genügend Sprachkenntnisse besitzen, Strategien schwacher erstsprachlicher Lesender einsetzen müssen. Geübte Lesende greifen auf der Ebene der Worterkennung verstärkt auf Strategien wie beispielsweise das Inferieren zurück.

Wie bereits dargelegt, können mangelnde lexikalische, syntaktische, diskursive und interkulturelle Kenntnisse das Lesen erschweren. Um die Lesefähigkeit zu fördern, sollte sich der Leseunterricht auf die Vermittlung von relevantem Vorwissen in einer motivierenden Umgebung konzentrieren, in der es ausreichend Gelegenheit gibt, Textinhalte zu verarbeiten, sodass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, ein reichhaltiges Situationsmodell zu entwickeln (vgl. Duke et al. 2011). Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird das Lesen als aktiver Prozess betrachtet, bei dem Lesende sich durch die Aktivierung des Vorwissens und durch die Interpretationsleistung mit dem Text auseinandersetzen (vgl. Blühdorn/Foschi 2012; Ehlers 1998; Lutjeharms/Schmidt 2010; Schramm 2001). Das Ziel der fremdsprachlichen Lesedidaktik ist die Bildung von Schüler*innen mit guter Lesekompetenz. Laut Hermes (2017) lassen sich kompetente Lesende folgendermaßen charakterisieren:

Kompetente Leser/innen passen ihr Lesetempo dem Text und der Zielsetzung des Lesens an und lesen jeweils so zügig wie möglich. Sie haben die Worterkennung automatisiert. [...] Sie wenden kognitive wie metakognitive Lesestrategien an. Unbekannten Wörtern gegenüber sind sie tolerant und schlagen so wenig wie möglich nach. Sie erfassen den Inhalt des Tex-

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

tes, bilden Hypothesen, sind imstande, Voraussagen über den weiteren Text zu machen und gelangen zu Schlussfolgerungen, sie erkennen die Bedeutung des Textes und interpretieren sie. Sie reflektieren [...] den Text und bewerten ihn abschließend. [...] Kompetente Leser/innen sind motiviert, zu lesen und zu lernen. Sie verstehen Leseaufträge als Anregungen zu Aktivitäten, setzen sich Ziele und kontrollieren den Leseverstehensprozess autonom. (Hermes 2017: 231)

2.1.2.2 Forschungsstand zur fremdsprachlichen Lesekompetenz in den Niederlanden

Zahlreiche niederländische Forschungsprojekte beschäftigen sich mit dem erstsprachlichen Lesen (siehe Forschungsüberblicke Braaksma/Breedveld 2003 und Bonset/Braaksma 2008), einige davon nehmen auch das fremdsprachliche Lesen in den Blick. Bislang hat die niederländische Forschung zum Lesen in Fremdsprachen Arbeiten zu den Fremdsprachen Deutsch und Englisch vorgelegt, wobei einzelne Teilaspekte des Lesens näher untersucht wurden. Gesamtkonzeptionen im Fremdsprachenbereich für das Leseverstehen stellen in der niederländischen Leseforschung noch ein Desiderat dar. In den folgenden Ausführungen erfolgt ein kurzer Überblick über niederländische L2-Lesestudien, wobei vornehmlich Leistungen der Lernenden der Sekundarstufe I der Schultypen *havo* und *vwo*/Gymnasium herangezogen werden. Lesestudien aus dem Grundschulbereich und Studien mit der Zielgruppe *vmbo* (in etwa vergleichbar mit Hauptschüler*innen) werden nicht besprochen.

Bei den in den Niederlanden publizierten Studien zum fremdsprachlichen Lesen liegt der Fokus auf der Erforschung des Einflusses metakognitiver Kenntnisse auf den Leseprozess und die Lesefähigkeit. Westhoff (1981) hat eine Studie zu Lesetraining und Lesestrategien vorgelegt, in der er einen *Top-down*-Ansatz angewendet hat. Er weist darauf hin, dass Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erfolg trainiert werden können (Westhoff 1981). Den Zusammenhang von metakognitiven Kenntnissen (das Reflexionsvermögen in Bezug auf strategisches Handeln) und Steigerung der Lesefähigkeit haben Neuvel et al. (1993) und de Glopper et al. (1993) untersucht und haben einen Zusammenhang zwischen metakognitivem Wissen (die Herleitung von Wortbedeutungen aus dem Kontext, die Analyse von Wortformen und Präfixen, um die Wortbedeutung zu erraten) und den Wortschatzkenntnissen nachweisen können. In der Untersuchung von Schoonen et al. (1998) mit 13-jährigen niederländischen Lernenden zeigte sich ebenfalls, dass es einen sehr starken Zusammenhang zwischen Wortschatzwissen sowie morphologischen, syntaktischen und Diskurskenntnissen einerseits und Lesefähigkeit andererseits gibt. Bimmel (1999) untersuchte das Training von Lesestrategien und ihren Transfer von der Erst- auf die Fremdsprache.

2.1 Entwicklung der Lesekompetenz

Die Resultate seiner empirischen Studie bestätigen die Hypothese, dass sowohl die Leseleistungen von jüngeren als auch die von älteren Lesenden mit strategischen Kenntnissen, Metakognition und Selbstregulierung zusammenhängen. Zudem konnte er nachweisen, dass Lesestrategien in der Erst- und in der Fremdsprache trainiert werden können (vgl. Bimmel 1999: 45 ff.), wobei die Aufmerksamkeit für metakognitives Wissen und Selbstregulierung eine bedeutsame Bedingung für ein erfolgreiches Training darstellen. In einer darauffolgenden kleineren Studie (vgl. Bimmel/Oostdam 1999) zeigte sich, dass das Lesestrategientraining nur einen signifikanten Effekt auf das Lesen in der Erstsprache hat. Bei leseschwächeren Lernenden scheint es allerdings doch einen Effekt des Lesestrategientrainings auf das Lesen in der Fremdsprache zu geben. Bimmel/Schooten (2000, 2004) konnten in ihrer Studie über den Zusammenhang zwischen Lesefähigkeit und Beherrschung von Lesestrategien mit 15-jährigen Lernenden nachweisen, dass in allen Schultypen die Beherrschung der Lesestrategien signifikant mit der Lesefähigkeit zusammenhängt. Van Gelderen et al. (2004) wiesen einen starken Zusammenhang zwischen syntaktischem Wissen und Lesekompetenz nach. Im Forschungsprojekt von Stevenson (2005) erfolgte ein detaillierter Vergleich zwischen den Lese- und Schreibprozessen 13-jähriger Lernender (*2havo* und *2vwo*) im Englischen und Niederländischen. Aus den Resultaten beim Leseverstehenstest ging hervor, dass die Lernenden beim Lesen Sprachstrategien einsetzen und dadurch die individuelle langsamere Worterkennung in L2 kompensieren können. Van Gelderen et al. (2007) haben im Rahmen des NELSON-Projektes¹⁸ überprüft, wie die Entwicklung der Lesefähigkeit in L1 (Niederländisch) und L2 (Englisch) bei Lernenden der Sekundarstufe I verläuft und wie beide Sprachen interagieren. In ihrer Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten (Klasse 2, 3 und 4, entspricht den Klassen 8, 9 und 10 in Deutschland) haben sie positive Effekte des metakognitiven Wissens auf das Leseverstehen festgestellt. Wortschatz- und Grammatikkenntnisse haben einen deutlichen Effekt auf die L1- und L2-Lesefähigkeit und tragen sowohl in der Erst- als auch in den Fremdsprachen zur Erhöhung des metakognitiven Wissens bei. Sie kamen zu dem Schluss, dass das Strategiewissen unabhängig von der Lesekompetenz und auch unabhängig von Grammatikwissen und Wortschatz einen positiven Effekt auf das Leseverstehen hat. Hiermit zeigten sie die Relevanz des konditionalen

¹⁸ Im NELSON-Projekt (*Nederlands en Engels Lezen en Schrijven in het Onderwijs*) wurde anhand mehrerer Studien versucht, Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen den Fertigkeiten Lesen und Schreiben in der Erst- und in der Fremdsprache zu gewinnen und insbesondere über die Rolle, die die Schnelligkeit bei der Automatisierung spielt (siehe unter anderem van Gelderen et al. 2003, 2004).

metakognitiven Wissens in der Sekundarstufe I auf. Darüber hinaus kamen sie zu dem Schluss, dass sich die L2-Lesefähigkeit im Laufe der Lernjahre der L1-Lesefähigkeit immer mehr angleicht. Ein weiteres Ergebnis ihrer Studien war, dass der Zusammenhang zwischen Worterkennung und Leseverstehen bei Lernenden in der Sekundarstufe I gering ist (vgl. van Gelderen et al. 2004, 2007). Langsam Lesende können Texte genauso gut verstehen wie schnell Lesende und umgekehrt sind schnell Lesende nicht unbedingt auch bessere Lesende. Außerdem zeigt das Fehlen eines Zusammenhangs zwischen Dekodierfähigkeit und Leseverstehen bei Lernenden, dass andere Fertigkeiten bei der Lesefähigkeit von Bedeutung sind. Viel Lesen und Schreiben in sinnvollen Kontexten ist laut van Gelderen die einzige Möglichkeit, das Automatisieren von Wortbildern einer großen Anzahl verschiedener Wörter zu fördern.

Fukkink (2003) untersuchte, ob bei niederländischen Lernenden die Worterkennung beim Lesen in der Fremdsprache Englisch beschleunigt und automatisiert und ob ein Zusammenhang zwischen Lesegeschwindigkeit und Leseverstehen aufgezeigt werden kann. Seine Resultate zeigen, dass das Erkennen eines Teils der Wörter beschleunigt, aber nicht vollständig automatisiert werden konnte. Die raschere Worterkennung bewirkte weder eine höhere Lesegeschwindigkeit noch eine bessere Lesefähigkeit.

Die niederländischen Untersuchungen für die Fremdsprache Englisch haben belegt, dass sich ein starker Zusammenhang zwischen metakognitivem Wissen, Worterkennung, Wortschatzkenntnissen und dem Leseverstehen nachweisen lässt. Niederländische Lernende haben im Alter von 14 Jahren die hierarchieniedrigen Prozesse im Allgemeinen bereits automatisiert, die Dekodierfähigkeit ist in der Fremdsprache allerdings geringer als in der Erstsprache. Verfügbare Strategien in der Erstsprache sind auch beim Lesen und Schreiben in der Fremdsprache anwendbar. Lernende scheinen in der Erst- und Fremdsprache dieselben Strategien einzusetzen. Diese Erkenntnisse sind für die L2-Lesedidaktik bedeutsam, weil daraus wesentliche didaktische Konsequenzen für den L2-Leseunterricht gezogen werden können. Die L2-Lesedidaktik zielt darauf ab, sowohl das Sprachwissen der Lernenden als auch das inhaltliche kulturelle Wissen aufzubauen und dadurch die Lesefähigkeit auszubauen.

2.2 Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über aktuelle Entwicklungen im fremdsprachlichen Literaturunterricht gegeben. Zur Hauptaufgabe der Literaturdidaktik, einer angewandten Wissenschaft, gehören die Vermittlung und die Rezeption von literarischen Texten, die Entwicklung von Theorien,

2.2 *Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht*

Konzeptionen, Rahmenbedingungen und die didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte für den Umgang mit literarischen Texten (vgl. Hallet 2017b: 233). Laut Surkamp (2013: 137) befasst sich die fremdsprachliche Literaturdidaktik damit, „warum und wie literarische Texte in institutionell organisierten fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden sollten, welche Kompetenzen durch die Beschäftigung mit Literatur ausgebildet werden können und welche Texte sich dafür jeweils besonders anbieten“. Die fremdsprachliche Literaturdidaktik beschäftigt sich mit dem Verstehen von literarischen Texten, die für Lesende aufgrund ihrer ästhetischen Sprache, der „fremden Kultur“ aber auch „fremdkulturellen Erzählstrukturen“ eine Herausforderung darstellen könnten (Burwitz-Melzer 2003: 9).

2.2.1 *Stellenwert von Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*

Seit der Einführung eines kompetenzorientierten Unterrichts lässt sich eine bemerkenswerte Zunahme an Veröffentlichungen in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik beobachten, in denen das didaktische Potenzial literarischer Texte besonders herausgestellt wird (siehe beispielsweise die Übersicht über entsprechende Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum bei Kirmes-Link 2013: 14 ff.). In der wissenschaftlichen Fachliteratur besteht Einigkeit über das Potenzial von literarischen Texten. Literarische Texte können im Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Beitrag leisten. Es werden zunehmend neue Konzepte, Ansätze und Forschungsperspektiven, welche die Bedeutung der literarischen Texte für sprachliche und kulturbezogene Lernprozesse hervorheben, diskutiert und entwickelt. Die teilweise sehr unterschiedlichen Konzepte reichen vom kommunikativen über den interkulturellen Ansatz bis zur symbolischen Kompetenz und zur „Literarizität“ (Dobstadt/Riedner 2013). Die Kompetenz, die diese Ansätze miteinander in Verbindung bringt, ist die literarische Kompetenz. Die Lesekompetenz grenzt sich von der literarischen Kompetenz ab, da die Rezeption von literarischen Texten andere Anforderungen an Lesende stellt als das meist informationsentnehmende Lesen von Sachtexten (vgl. unter anderem Spinner 2006).

Trotz des hohen Stellenwertes, den literarische Texte genießen, wird ihr Potenzial in der Unterrichtspraxis im Fremdsprachenunterricht bei weitem noch nicht ausgeschöpft. In bildungspolitischen Vorgaben finden sie „marginale[] Berücksichtigung“ (Surbkamp 2014: 77). Literarische Texte werden insbesondere in der Sekundarstufe I unzureichend berücksichtigt (vgl. unter anderem Diehr/Surbkamp 2015: 21 f.). Dadurch sind die Lernenden ungenügend auf die in der Oberstufe auf sie zukommenden Anforderungen vorbereitet. Wenn literarische Texte Eingang in die Praxis finden, dann bleibt ihr

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

Einsatz vielfach auf funktional-kommunikative Zielsetzungen des Spracherwerbs beschränkt; oder sie werden wie Sachtexte behandelt und nur zum Training von Lesekompetenz eingesetzt (vgl. unter anderem Rössler 2010b). Oftmals wird ihnen auch lediglich der Stellenwert von ‚Zusatzmaterial‘ zugesprochen (vgl. Hall 2005: 58). Oder sie werden fast ausschließlich als Grundlage für Grammatik- und Wortschatzaufgaben oder für Informationen zur fremden Kultur eingesetzt (Kramsch 1993: 1).

Viele Literaturdidaktiker*innen vertreten die Auffassung, dass die Literatur eine Neubewertung verdiene. Der fremdsprachliche Unterricht, der ausschließlich auf die Vermittlung und Messung von abprüfbaren Kompetenzen ausgerichtet ist, brauche daher eine grundlegende Veränderung, postulieren unter anderem Altmayer et al. (2014a: 4). Nach Weinrich (1981) sollte nicht der Inhalt, sondern die ästhetische Funktion der Texte verstärkt im Vordergrund stehen, weil literarische Texte aufgrund ihrer ästhetischen Form viel besser als Sachtexte dazu geeignet sind, die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst zu lenken. Kramsch (2011: 36) plädiert für eine Reflexion der sprachlichen Form und deren Wirkung sowie dafür, dass die Lernenden lernen, „die poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten“. Sie ist der Überzeugung, dass der Sinn nur durch die Form konstruiert werden kann und dass die Vermittlung dieses Aspekts von Sprache am besten durch die Literatur geschehen kann (vgl. Kramsch 2011: 40). Im gängigen Fremdsprachenunterricht wird jedoch die ästhetische Dimension und Funktion von literarischen Texten fast vollständig ausgeklammert (vgl. Altmayer et al. 2014a: 5). Laut Dobstadt/Riedner (2011a: 7) hängt dies mit der schweren Vereinbarkeit eines auf funktional-kommunikativen Kompetenzen ausgerichteten Unterrichts mit einem Unterricht, der „die ästhetische Sprachfunktion, die auf Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung hin angelegt ist“ und die Mehrdeutigkeit und die Ambivalenz in den Blick nimmt, zusammen. Dobstadt/Riedner (2013) stellen in ihrem Konzept einer „Didaktik der Literarizität“ einen Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht vor, bei dem die ästhetischen und sprachlichen Eigenheiten von literarischen Texten in den Blick genommen werden und Lernende mit der ästhetischen Sprache in literarischen Texten und deren Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit vertraut gemacht werden. Der ästhetischen Dimension der Sprache, ihrer spezifisch literarisch-poetischen Qualität, die sich in literarischen Texten besser zeigt als in Alltagstexten, wird in diesem Ansatz verstärkt Beachtung geschenkt. Lernende sollen angeregt werden, „ihre sprachlichen Innovationen zu interpretieren, anstatt sie als Normverstöße gegen die Regeln der Grammatik und des ‚korrekten‘ Sprachgebrauchs usw. abzulehnen“ (Altmayer et al. 2014a: 7). Literarizität sei jedoch „kein exklusives Merkmal von Literatur“, sondern stelle „vielmehr

2.2 Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht

einen grundlegenden Aspekt von Sprache“ dar, „der sprachlichen Äußerungen immer schon inhärent ist“ (Dobstadt/Riedner 2014a: 162).

Die Literaturdidaktik beschäftigt sich demzufolge verstärkt mit der Frage, wie literarische Texte besser in den Unterricht integriert und welche Lernziele beim Umgang mit literarischen Texten verfolgt werden können. Wichtig ist hierbei die Methodik, die Art und Weise, wie die Texte im Unterricht erarbeitet werden (vgl. Bredella 2007: 83), denn der Unterrichtsinhalt und -verlauf ist immer von den Handelnden (Lernenden und Lehrkräften), ihren Beiträgen und ihrer Interpretation abhängig. Erst diese nicht vorhersehbaren Ergebnisse in der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text können zu einem gewinnbringenden Literaturunterricht beitragen.

2.2.2 Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik

In der erstsprachlichen als auch in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik hat sich die rezeptionsästhetische Ausrichtung durchgesetzt, die eine Hinwendung zu einem stärker schülerorientierten¹⁹ Unterricht einleitete. Die Rezeptionsästhetik entstand in den 1980er Jahren als Reaktion auf den formalistischen und strukturellen New Criticism; sie betont die aktive Rolle der Lesenden beim Textverständnis und bei der Interpretation eines Textes (vgl. unter anderem Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Surkamp 2013). Sie geht von einer produktiven Interaktion zwischen Text und Leser*in aus, wobei der Sinn des Textes erst durch die Rezeption des oder der Leser*in entsteht. Die Lesenden werden aufgefordert, das eigene Vorwissen und die eigenen Erwartungen in den Text einzubringen, die eigenen Gedanken, Meinungen und Gefühle in die Sinndeutung einfließen zu lassen; eine objektiv richtige Interpretation eines literarischen Textes gibt es nicht (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 3). Durch das Füllen von „Leerstellen“, bei dem sich die Lesenden auf die Deutungsoffenheit der Texte einlassen, wird der Text „vervollständigt“. Eine wichtige Leistung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik ist die Entwicklung von Methoden, die der Unterstützung und Intensivierung des Interaktionsprozesses zwischen Leser*in und Text dienen (vgl. Kimes-Link 2013: 19 ff.).

¹⁹ Die Begriffe „schülerorientiert“, „schülerzentriert“, „schüleraktivierend“, „lernerorientiert“, „lernerzentriert“, „lerneraktivierend“ etc. werden in der Literaturdidaktik oftmals synonym gebraucht. Das Anknüpfen an die Interessen, Fähigkeiten, den Wissensstand, das Lerntempo der Lernenden und die Aktivierung zum selbstgesteuerten Lernen mithilfe von Schüleraktivitäten ist hierbei zentral. In der vorliegenden Arbeit wird zur Vereinheitlichung vorwiegend der Begriff „schülerorientiert“ benutzt.

2.2.3 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren beruhen auf den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik. Der Einfluss der Rezeptionsästhetik hat in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik zur Aufnahme von kreativen Arbeitsformen in die literarische Textarbeit geführt (vgl. unter anderem Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Burwitz-Melzer 2003; Caspari 1994; Surkamp 2007). Surkamp (2007: 101) betrachtet als ein wichtiges Lernziel des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts „die Bereitschaft, Fähigkeiten und Dispositionen der Schülerinnen und Schüler zu Perspektivenwechsel, Empathie und Toleranz auszubilden“. Bei den handlungs- und produktionsorientierten Verfahren stehen die Lernenden im Mittelpunkt und nicht der Text, wie es beim textimmanenten Ansatz der Fall ist. Durch einen kreativen und spielerischen Umgang mit literarischen Texten soll sowohl die Sinnstiftung erleichtert als auch der Spracherwerb gefördert werden (vgl. Burwitz-Melzer 2003). Mithilfe dieser aktivierenden, kreativen²⁰ Verfahren können Sprech- und Schreibanlässe geschaffen und Lernende zu sprachlichen Handlungen, zum Austausch über ihre Gefühle und Erfahrungen sowie zur Entwicklung von Deutungsansätzen unterschiedlicher Art angeregt werden (vgl. Abendroth-Timmer et al. 2009; Surkamp 2007: 89 ff.). Das produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht ist durch den Schwerpunkt auf der produktiven Erstellung eigener Texte charakterisiert. Handlungsorientierter Unterricht ist ein schülerorientierter, auf sprachliches Handeln ausgerichteter Unterricht, der auf die Entwicklung von Handlungskompetenz für lebensnahe Situationen abzielt. Dabei werden authentische Sprechkanäle gegeben, gleichzeitig die rezeptiven, produktiven und interaktiven Sprachkompetenzen der Lernenden gefördert sowie kreative und affektive Komponenten aktiviert. Die gemeinsame Erarbeitung der Texte wirkt sich auch motivierend auf die Interaktion der Lernenden in den einzelnen Lesephasen aus, was zu einer zielgerichteten Auseinandersetzung mit dem Text sowie zu einer besseren Lern- und Behaltensleistung führt (vgl. Sommerfeldt 2004). Die Methoden werden an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet und deren Erfahrungen werden miteinbezogen, wobei die Aspekte Motivation und Sinnhaftigkeit eine bedeutsame Funktion einnehmen, denn nur was der Lernende als sinnvoll und nützlich wahrnimmt,

²⁰ Die Begriffe „kreativ“ und „handlungs- und produktionsorientiert“ werden in der Literaturdidaktik häufig synonym benutzt und nicht immer voneinander abgegrenzt. Dies gilt auch für die Begriffe „handlungsorientiert“ und „produktionsorientiert“. In der vorliegenden Arbeit werden sie ebenfalls synonym verwendet. Siehe beispielsweise Caspari (1994) zum Begriff „kreativ“, Abendroth-Timmer et al. (2009) zum Begriff „Handlungs- und Produktionsorientierung“.

2.2 *Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht*

wird gern gelernt. Konkrete Handlungsszenarien können die Lernmotivation wecken und erhalten (vgl. Doff/Klippel 2007: 270). Mithilfe von schülerorientierten Aufgabenformen soll ein differenziertes Arbeiten mit den literarischen Texten ermöglicht und einer Überforderung der Lernenden vorgebeugt werden.

Trotz seiner vielen Vorteile (vgl. Caspari 1994) wurde in den letzten Jahren auch Kritik an diesem Ansatz geübt: Der Inhalt könne zu kurz kommen und der Text nur noch Mittel zum Zweck für kreative Arbeitsformen werden, wodurch zu wenig analytisch auf den Text eingegangen werde und auch kaum inhaltliche Reflexion stattfinde (vgl. Caspari 2005; Surkamp 2007: 101). Daher sei es von Belang, dass die Deutungen der Lernenden dem Text gerecht werden (vgl. Caspari 2000). Beim Einsatz dieser Verfahren sei ferner von Belang, dass die gewonnenen Erkenntnisse einen Bezug zum literarischen Text haben, sodass ein tieferes Verständnis des gelesenen Textes zustande kommen kann. Anderenfalls würde der literarische Text zu wenig berücksichtigt und „nur als Auslöser subjektiver Leserreaktionen bzw. als Sprungbrett für kreativ-produktive Arbeiten dienen“ (Nünning/Surkamp 2006: 65). Surkamp (2014: 87) plädiert dafür, analytische Verfahren mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden zu kombinieren, wobei die verschiedenen methodischen Zugänge keinesfalls beliebig, sondern gezielt auf die zu erreichenden Lernziele hin ausgewählt und eingesetzt werden sollten. Zudem sollten auch einfache textanalytische Verfahren bereits im Anfängerunterricht eingesetzt werden. Diese trügen dazu bei, dass die Lernenden sowohl formale Gestaltungsmittel als auch Analysestrategien kennenlernen.

Die Arbeit mit kreativen Aufgaben bedingt auch für die Lehrkräfte „ein neues Lehrer-Selbstverständnis“ (Caspari 2008: 119). Wie und mit welchen didaktischen Aufgabenformen Lehrkräfte die Rezeption von literarischen Texten fördern und einsetzen, stellt noch eine empirische Lücke in der literaturdidaktischen Fremdsprachendidaktik dar (vgl. Burwitz-Melzer 2005; Kimes-Link 2013: 10).

2.2.4 *Das Potenzial literarischer Texte im fremdsprachlichen Literaturunterricht*

Das „Ziel eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts ist nicht primär die Interpretation eines bestimmten Einzeltextes, sondern der Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen, die den Lernenden den Transfer des Gelernten auf weitere Texte und damit die selbständige Erschließung von Literatur ermöglichen“ (Surkamp 2014: 88 f.). Die fremdsprachliche Lektüre wird nicht auf das informationsentnehmende Lesen

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

reduziert, sondern gerade die Verbindung von Lesekompetenz und literarischer Kompetenz mittels kommunikativer Kompetenzen steht im Fokus. Die Anschlusskommunikation, wie beispielsweise das Verfassen eigener literarischer Texte oder auch die Umwandlung eines Textes in eine andere Darstellungsform sind wichtige Aspekte der produktiven Dimension (vgl. Surkamp 2014). Die Entwicklung der literarischen Kompetenz zeichnet sich demnach durch die Förderung der „kognitiven, reflexiven, sprachlich-diskursiven und produktiven Handlungsmöglichkeiten“ aus (Surskamp 2014: 89). Das Lesen von Literatur ist nicht nur ein unterhaltsamer Zeitvertreib, sondern fördert sowohl die ästhetische, emotionale, soziale, intellektuelle, kommunikative, kognitive und sprachliche Entwicklung als auch die Lesemotivation (vgl. Diehr/Surskamp 2015: 25). Die Lernenden sollen in der Entwicklung von literarischer Kompetenz gefördert werden, indem sie nicht nur lernen, „stilistische und strukturelle Merkmale verschiedener Gattungen identifizieren zu können“, sondern vornehmlich auch, um „sich an literarischen Texten zu erfreuen, weil sie den eigenen Erfahrungshorizont erweitern und Modelle für das Verstehen der fremden und eigenen Welt anbieten. Dafür sind Kenntnisse über stilistische und strukturelle Merkmale notwendig, aber sie sind Mittel und nicht das Ziel der Rezeption literarischer Texte“ (Bredella 2010: 21, zitiert nach Klein 2011: 191). Bredella/Hallet (2007: 4) betonen die Bildungsrelevanz literarischer Texte für Lernende, da

sie ein Modell für die Deutung ihrer Erfahrungen, Hoffnungen und Ängste bereitstellen und ihnen damit das Gefühl geben, verstanden und anerkannt zu werden. [...] An den drei konstitutiven Merkmalen des Rezeptionsprozesses (Vorverständnis des Lesers, Komposition des Textes, Wirkung auf den Leser) zeigt sich deutlich, dass sich literarische Texte persönlich an den Leser wenden und von ihm eine Antwort auf das Dargestellte erwarten.

Die Fremdsprachendidaktik setzt sich seit vielen Jahren mit dem komplexen theoretischen Konzept der interkulturellen Kompetenz auseinander. Es gibt demzufolge viele unterschiedliche Auffassungen, Ansätze und Modelle, die zu erfassen versuchen, was interkulturelles Lernen beinhaltet (siehe für einen aktuellen Überblick über den fachdidaktischen Erkenntnisstand beispielsweise Baumann 2018). Der Spracherwerb kann nicht von der Kultur getrennt betrachtet werden, in der die betreffende Sprache gesprochen wird. Durch die Beschäftigung mit literarischen Texten wird auch das kulturelle Lernen gefördert (vgl. unter anderem Decke-Cornill/Küster 2015; Freitag-Hild 2010; Nünning/Surskamp 2006). Literarische Texte regen zu Perspektivwechseln an und bieten „die Chance zu einem neuen Blick auf die Welt, d. h. auf die kulturellen Deutungsmuster, mit denen wir die Welt aus- und für uns zurechtlegen. Durch ihre besondere Sprache und Darstellungsweise vermag die Literatur auf diese Deutungsmuster aufmerksam zu machen, sodass wir

2.2 Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht

sie reflektieren, bearbeiten und verändern können“ (Dobstadt/Riedner 2011a: 8). Literarische Texte können die Kenntnisse über die Zielsprachenkultur erweitern, denn die Lesenden fremdsprachiger literarischer Texte sehen sich mit kulturellen Unterschieden zwischen der Text- und der eigenen Lebenswelt konfrontiert, weil sie mit den „Lebens- und Denkweisen der Figuren“ nicht vertraut sind (Surkamp 2014: 83). Interkulturelle Unterschiede und Besonderheiten zwischen der Textwelt und der eigenen Lebenswelt müssen bei der Rezeption fremdsprachiger literarischer Texte beachtet werden, denn bei fehlenden landeskundlichen und kulturellen Kenntnissen können Lesende Schwierigkeiten haben, die Denkweisen, Gefühle oder Handlungen der Figuren nachzuvollziehen (Surkamp 2014). Surkamp (2014: 83) betont, dass fremdsprachige literarische Texte die Lernenden dazu auffordern, „sich in fremde Lebensweisen und Wertvorstellungen einzufühlen, fremdkulturelle Perspektiven zu erkennen und sich mit anderskulturellen Fragen reflexiv auseinanderzusetzen“. Zu berücksichtigen ist hierbei auch, dass „der Zuwachs an interkultureller Sensibilität bei Fremdsprachenlernern nicht unwesentlich von der interkulturellen Kompetenz der Lehrenden und ihren Persönlichkeitsmerkmalen und Kulturkontakt- und Fremdheitserfahrungen abhängt“ (Rössler 2010: 18a, zitiert nach Sommerfeldt 2019: 189).

Literarische Texte eignen sich besonders, um Lernende zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Literatur anzuregen, sie zum Sprechen und Schreiben über ihre Leseerfahrungen zu motivieren und ihre Sprachentwicklung zu fördern (vgl. Barrette et al. 2010). Sie können den Erlebnishorizont erweitern und auch das Sprachbewusstsein kann gefördert werden. Hallet (2009: 83 f.) erweitert die literarische Kompetenz um die Teilkompetenz der „fremdsprachlichen Diskursfähigkeit“. Surkamp (2014: 83) erläutert, dass diese auch „basales fremdsprachliches Wissen und Fertigkeiten in Bezug auf Wortschatz und Grammatik, Redeweisen und die Stiftung von Textkohäsion“ umfasst. Des Weiteren schließt diese Teilkompetenz „sowohl die Fähigkeit, für das literarische Verstehen auf schon vorhandenes sprachliches und diskursives Wissen zurückzugreifen, als auch die Fähigkeit, die vom Text angebotenen sprachlichen, konzeptionellen, generischen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen“, ein (Surkamp 2014: 83). Die Entwicklung literarischer Kompetenz kann somit als „Spielart kommunikativer Kompetenzen“ bezeichnet werden, da es im Fremdsprachenunterricht um einen gezielten Unterricht geht, „dass damit ausdrücklich ein Unterricht *mit* literarischen Texten gemeint ist, statt ein Unterricht *über* literarische Texte“, wobei die kommunikativen Sprachkompetenzen des Fremdsprachenlernens eine bedeutsame Rolle einnehmen. (Steininger 2014: 11; Hervorhebung im Original). Da der literarische Text in der Fremdsprache verfasst ist und auch

die Verständigungsprozesse möglichst in der Fremdsprache erfolgen sollten, nimmt der sprachlich-diskursive Bereich des literarischen Lernens einen besonderen Stellenwert ein. Lernende „kommunizieren“ mit der Lektüre und tauschen sich mit anderen über die gelesenen Texte aus. Neben der Fähigkeit, einen Text sprachlich zu dekodieren, müssen folglich auch sprachlich-diskursive Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden (vgl. Hallet 2009: 83 f.) Diese umfassen sowohl die Fähigkeit, beim Umgang mit literarischen Texten auf das bereits vorhandene sprachliche und diskursive Wissen zurückzugreifen, als auch die im Text enthaltenen sprachlich-kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen Sprachkompetenz zu nutzen. Sie schließt darüber hinaus ebenso grundlegende Fertigkeiten sowie Wissen über Grammatik, Wortschatz und sprachliche Mittel zur Herstellung von Textkohäsion mit ein. Die sprachlich-diskursive Ebene beeinflusst sowohl die rezeptive und reflexive als auch die produktive Komponente fremdsprachlich literarischer Kompetenz, denn auch bei der Produktion eigener Texte sowie der Rezeption und Reflexion des Dargestellten wird beispielsweise auf vorhandenes sprachliches Wissen zurückgegriffen und erfolgt die Verständigung mit anderen über die gemeinsam erarbeitete Lektüre.

Bei literarischen Texten handelt es sich um lebenssechte, an Muttersprachler*innen adressierte Texte, die Lernende dazu anregt, sich kritisch mit dem Text, aber auch mit ihren eigenen Erfahrungen, Erlebnissen, Fähigkeiten auseinanderzusetzen und diese sprachlich zum Ausdruck zu bringen (vgl. Steininger 2014). Der Text, auf das angemessene Niveau der Lesenden abgestimmt, führt zu einer ästhetischen Erfahrung, ruft Emotionen hervor, lädt zur Reflexion und Identifikation ein, was zu einem individuellen Leseerlebnis führen kann (vgl. Nance 2010; Widdowson 1975). Literarische Texte tragen dazu bei, das Einfühlungsvermögen, das Nachdenken über die Normen und Werte, die Identifikation, den Perspektivwechsel und die Urteilsbildung zu entwickeln. Sie regen zur Schulung des Empathievermögens an, indem sie zur kreativen Mitwirkung an der Sinnbildung auffordern. Das Bedeutungspotenzial von literarischen Texten ist beim Lesen der Lektüre abhängig von dem oder der individuellen Leser*in und den jeweiligen Vorkenntnissen. Lernende lernen durch die Rezeption von literarischen Texten einiges über „ihr eigenes Denken und Fühlen, [...] ihre eigenen sozialen Praktiken und ihr Verhalten, [...] ihre eigenen kommunikativen und interaktionalen Gewohnheiten, [...] ihre Identität und ihre Selbstentwürfe“ (Hallet 2011: 118). Ein gelungener Literaturunterricht kann einen bedeutsamen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten. Die Förderung und Entwicklung empathischer Fähigkeiten sind bei der Rezeption von literarischen Texten für das literarische Verstehen essenziell. Außerdem eröffnet Literatur Lernenden neue Erfahrungsräume und kann als Modell für die Deutung von Erlebnissen

2.2 Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht

sowie als Anregung zur Reflexion und Veränderung des eigenen Verhaltens dienen (vgl. Bredella 2007: 72).

Häufig gehen Lehrkräfte von der Annahme aus, dass zuerst eine basale Sprachkompetenz vorhanden sein muss, bevor sich Lernende mit literarischen Texten beschäftigen können. Zu Beginn der 1990er Jahre diskutierte die Sprachlehr- und -lernforschung in Deutschland beim Thema „Eignung für die Fremdsprachenvermittlung“ von literarischen Texten heftig darüber, ob es bei der Rezeption von literarischen Texten zu einer Überforderung komme, wenn die Ziel- auch zugleich die Kommunikationssprache ist. Burwitz-Melzer (2003: 10) betont: „Da der Fremdsprachenunterricht aber den Spracherwerb und den Ausbau der kommunikativen Kompetenz der Lernenden als übergeordnete Lernziele betrachtet, müssen auch literarische Texte ihre Eignung und ihre besondere Leistung zum Erlangen dieser Ziele unter Beweis stellen.“ Ein gutes Sprachniveau ist für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten durchaus von Vorteil. Dennoch sollten sich Lernende bereits ab dem Anfängerniveau schrittweise mit Literatur auseinandersetzen, wie Hall (2005: 116) darlegt: „Literature needs to be introduced gently and gradually.“ Weinrich plädierte bereits Anfang der 1980er Jahre für den Gebrauch von literarischen Texten ab dem Anfangsunterricht, da literarische Texte eine gute Möglichkeit sind, sich mit sprachlicher Komplexität zu befassen und um in der Oberstufe einen „Literaturschock“ zu vermeiden (Weinrich 1983: 11). Auch Dobstadt/Riedner (2011a) befürworten den Einsatz von Literatur auf allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts. Bereits auf Niveau A1 und A2 können Texte, wie beispielsweise lautmalersche Gedichte, Unsinn- und konkrete Poesie sowie einfache Lieder eingesetzt werden (vgl. Dobstadt 2009). Kramsch (2006: 251) plädiert ebenfalls für einen Einsatz von literarischen Texten auf allen Niveaus, denn literarische Texte verfügen über poetische und erzählende Eigenschaften und entfalten ihre Bedeutung nicht nur durch ihren Inhalt, sondern auch durch ihre Form.

2.2.5 Literarisches Lernen und Kompetenzorientierung

Die Einführung von Kompetenztests (beispielsweise PISA), GeR²¹ und Output-Orientierung in den Bildungsstandards haben in den letzten Jahren zu einem lebhaften Diskurs über das literarische Lernen geführt. Die geringe Berücksichtigung literarischer Texte in den Bildungsstandards und im GeR löste eine intensive Debatte in der literaturdidaktischen (Fremdsprachen-) Didaktik aus, wobei der marginalisierende Umgang mit literarischen Texten

²¹ Das *Companion to the CEFR*, in dem literarische Texte bereits ab Niveau A1 genannt werden, gibt es seit 2018. Die vor 2018 erschienenen Publikationen beziehen sich auf den GeR von 2001.

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

in der fachdidaktischen Diskussion vielfach kritisiert wird (vgl. beispielsweise Hallet/Müller-Hartmann 2006).

Die Entwicklung literarischer Kompetenz stellt die (fremdsprachliche) Literaturdidaktik vor Herausforderungen, da sich die Prozesse beim literarischen Lesen nur schwer über Standards und Testverfahren messen und überprüfen lassen (vgl. unter anderem Frederking 2008; Hallet 2017a: 232). Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen kritisieren in diesem Zusammenhang die Schwerpunktsetzung beim Fremdsprachenerwerb auf funktional-kommunikative Kompetenzen, die relativ einfach überprüfbar sind. Damit einhergehend wird auch eine Vernachlässigung anderer relevanter Bereiche, wie etwa der interkulturellen Kompetenz, befürchtet. Besonders aus literaturdidaktischer Perspektive wird die unzureichende Berücksichtigung literarischer Texte in den bildungspolitischen Dokumenten des GeR kritisiert (Steininger 2014: 17). Das fremdsprachliche Lernen darf nicht auf die funktional-kommunikativen Kompetenzen und das instrumentalistische Lösen von fremdsprachlichen Problemen reduziert werden (vgl. unter anderem Burwitz-Melzer 2009; Küster 2009).

Die Kompetenzorientierung, die auf eine einseitige Messung und Evaluation von Lernleistungen ausgerichtet ist, hat in der Didaktik Befürworter und Gegner. Es besteht innerhalb der Fachdidaktik Uneinigkeit darüber, ob die Kompetenzorientierung für den fremdsprachlichen Unterricht gewinnbringend ist (vgl. unter anderem Bredella 2009; Küster 2009). Einerseits gibt es innerhalb der Literaturdidaktik ein Bestreben, der Marginalisierung literarischer Texte und ihrer Verdrängung durch Sachtexte entgegenzuwirken, indem der Bildungsaspekt stark hervorgehoben wird. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten wird als „Bildungsauftrag und Beitrag zur Persönlichkeitsbildung begriffen“ (Kräling/Martín Fraile 2015: 5). Das Problem der Messbarkeit und Bewertung einzelner Teilkompetenzen des literarischen Lernens, wie beispielsweise des motivationalen oder des affektiven Bereichs, wird als Herausforderung betrachtet: Es wird die Frage gestellt, wie sich eindeutige Aussagen über einen Gegenstand treffen lassen, der sich schwer mittels Leistungstests testen lässt, weshalb Decke-Cornill/Küster (2015: 254) in diesem Zusammenhang fordern, dass „schulisch vermittelte Bildung und Erziehung sich nicht in dem erschöpfen dürfe, was testbar ist.“ Die Persönlichkeitsbildung und das Verfolgen allgemeiner Bildungsziele seien wichtige Argumente, die den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht rechtfertigen müssen. Von Vertretern dieser Position wird befürchtet, dass die Output-Orientierung die bildungsrelevanten Inhalte und Interaktionsprozesse marginalisiert und es dadurch „zu einer Verengung des Bildungsbegriffs und zu einer Verarmung des Unterrichts“ kommt (Bredella/Hallet 2007: 8). Küster (2009: 119) zeigt demzufolge auf:

2.2 Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht

„Kompetenz- und Standardorientierung schreiben erreichbare Ergebnisse des Lernens fest. Darüber dürfen jedoch weder der Prozess noch die Inhalte des Lernens vernachlässigt werden, sonst verfehlt schulischer Fremdsprachenunterricht seine kulturelle ebenso wie seine pädagogische Dimension.“ Eine zweite Gruppe plädiert dafür, auf „nicht abprüfbare Ziele und Inhalte gänzlich zu verzichten“ (Küster 2015: 17). Und eine dritte Gruppe versucht, durch die Modellierung eines literarisch-ästhetischen Kompetenzbereiches, den Grundstein für eine „kriteriengeleitete Bewertung zu legen“ (Küster 2015: 17). Surkamp (2014: 78) plädiert dafür, „das Potenzial literarischer Texte offenzulegen, damit die in den Bildungsstandards beschriebenen Ziele, Gegenstände und Inhalte zukünftig nicht als irrelevant für den Fremdsprachenunterricht angesehen würden.“ Und sie merkt zudem an, dass „[e]ine Frontenbildung von Kompetenzorientierung einerseits und Bildungsauftrag andererseits“ wenig förderlich sei, und weist darauf hin, dass „sich der Bildungsauftrag des fremdsprachlichen Literaturunterrichts und die Förderung von Kompetenzen beim näheren Hinsehen gar nicht ausschließen“ (Surbkamp 2014: 79). Es wird versucht, sich der Kompetenzorientierung zu nähern, indem kompetenzorientierte Lernziele für den Literaturunterricht und literarische Kompetenzmodelle entwickelt werden, um ein gänzlich Verschwinden der Literatur aus dem Unterricht zu verhindern, denn es ist zu berücksichtigen, was Burwitz-Melzer (2007a: 127 f.) diesbezüglich ausführt:

Kompetenzen, die nicht in den bildungspolitischen Dokumenten aufgeführt sind, werden von Lehrkräften voraussichtlich auch nicht mehr als Lernziele für den Unterricht betrachtet; eine Lernleistung wird in diesen Bereichen nicht mehr erwartet und auch nicht bewertet werden. Dies gilt umso mehr, als gerade der Umgang mit literarischen Texten und das interkulturelle Lernen Aufgabengebiete darstellen, die auf den ersten Blick schwer zu operationalisieren, anscheinend nur vage in graduelle Lernschritte aufzuteilen und damit auch schwer zu bewerten sind.

Auf der anderen Seite herrscht jedoch bei manchen Skepsis darüber, ob literarisches Lernen überhaupt durch eine Modellierung erfasst werden kann (vgl. unter anderem Bonnet/Breidbach 2013). Zur Vereinbarkeit von literarischer Bildung und Kompetenzorientierung meint Spinner (2008: 22):

Aber es wird immer ein Spannungsverhältnis zu einem kompetenzorientierten Bildungsbegriff erhalten bleiben. Der Irritationscharakter des Ästhetischen entzieht sich der Normierung, ästhetisches Genießen ist keine Kompetenz und das Geltenlassen subjektiver Zugänge lässt sich nicht standardisieren.

Die Frage, ob die literarische Kompetenz test- und evaluierbar ist, ist noch nicht abschließend geklärt: „Generell wird in der Literaturdidaktik eine

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

standardisierte Evaluierbarkeit der literarischen Kompetenz negiert“ (Hallet 2017a: 232).

2.2.6 Zum Begriff „Literarische Kompetenz“

Seit einigen Jahren wird in der empirischen Forschung von der Prämisse ausgegangen, dass Kompetenzen kognitive Leistungen sind, die erlernbar sind (vgl. Hartig/Klieme 2006). Der Kompetenzbegriff ist allerdings nicht eindeutig definiert. In den verschiedenen Bereichen wurden verschiedene Definitionen vorgelegt (vgl. Hartig/Klieme 2006; Weinert 2001a). In der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik hat sich im Bereich des Lehrens und Lernens im schulischen Kontext die Definition von Weinert (2001b: 27 f.) durchgesetzt, wobei sich drei Arten von Kompetenzen unterscheiden lassen (Weinert 2001: 28):

- fachliche Kompetenzen (beispielsweise physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art),
- fachübergreifende Kompetenzen (beispielsweise Problemlösen, Teamfähigkeit),
- Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen.

Weinert legt dar, dass Kompetenz mehrere Dimensionen wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation umfasst, aber auch volitionale (Absicht, Bereitschaft) und soziale Aspekte ebenso wie Erfahrung und konkretes Handeln, „um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001b: 27f.); es geht um das Vermögen der Lernenden, Aufgaben und Probleme in bestimmten Situationen lösen zu können, wobei diese Aufgaben aufgrund von kognitiven Aspekten als auch von Motivation und Erfahrung individuell ausgeprägt werden können.

Es gibt einige Kompetenzbereiche, die bislang schwer oder gar nicht messbar sind. Hierzu zählt auch die literarische Kompetenz: Die literarische Kompetenz gilt als eine ‚weiche‘, schwer operationalisierbare und demzufolge auch schwer messbare Kompetenz, da eine Modellierung und empirische Erhebung durch die Mehrdeutigkeit der literarischen Texte erschwert wird (Frederking 2008). Der Begriff literarische Kompetenz, der von Jonathan Culler stammt (vgl. Hallet 2017a), beschreibt die Kenntnis und die Beherrschung der spezifischen Konventionen für die Rezeption und die Produktion literarischer Texte (vgl. Culler 1975). Dabei geht es nicht um eine

angemessene Interpretation eines konkreten literarischen Textes, sondern es geht darum, sich auszukennen – zu wissen, „how literature works“ (Culler 1975: 119; vgl. auch 118). Der Begriff „Literarische Kompetenz“ lässt sich vom Begriff „Lesekompetenz“ abgrenzen. Die Lesekompetenz beschränkt sich auf das sinnentnehmende Lesen, bezieht sich sowohl auf literarische Texte als auch auf Sachtexte und berücksichtigt ausschließlich geschriebene Texte (vgl. unter anderem Spinner 2006). Die Entwicklung literarischer Kompetenz hingegen umfasst nicht nur das Textverstehen, sondern die aktive Auseinandersetzung mit einem Text und kann auch mithilfe verschiedener audiovisueller Rezeptionsformen ermöglicht werden. Zudem beschränkt sich der Begriff „Literarische Kompetenz“ nicht nur auf die Rezeptionsfähigkeit, die Sinnerfassung des literarischen Textes durch die Lesenden, sondern er beinhaltet auch die produktive literarische Kompetenz (vgl. Bergfelder 2008: 59).

In der einschlägigen Literatur existieren verschiedene Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Lernprozessen, die durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten initiiert werden können (vgl. Kräling/Martín Fraile 2015). Aus der Deutschdidaktik stammt der Begriff „Literarisches Lernen“ (vgl. unter anderem Spinner 2006). Spinner (2006: 6) versteht darunter Lernprozesse, „die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen“. In einigen Publikationen findet sich der Begriff des „ästhetischen-literarischen Lernen[s]“ (Küster 2015) wie auch die Bezeichnung „Literarisches Lernen“ und „Literarische Kompetenz“ (vgl. Surkamp 2012) oder auch „Literarische Kompetenzen“. Mit den Begriffen „literarästhetisches“ und „literarisches“ Lernen ist gemeint, dass das Lernen „über den Teilbereich eines reinen Erkennens ästhetischer Form und Gestalt hinaus[geht]“ (Kräling/Martín Fraile 2015: 5); es werden affektive Aspekte wie die Entwicklung subjektiver Reaktionen auf den Text oder individuelle Assoziationen einbezogen. Darüber hinaus kann sich das Literarische sowohl auf die ästhetische Gestaltung des Betrachtungsgegenstandes als auch auf die individuellen ästhetischen Erfahrungen beziehen, die die Lesenden beim Umgang mit einem literarischen Text machen.

Aus der niederländischen Literaturwissenschaft stammt eine Definition von Coenen (1992), die besagt, dass literarisch kompetente Lesende in der Lage sind, sowohl mit als auch über Literatur zu kommunizieren. Die Definition von Coenen wurde bei der Erstellung der Zielvorgaben für den muttersprachlichen Literaturunterricht als Grundlage genommen (vgl. Witte 2008: 94).²²

²² Original von Coenen 1992, zit. nach Witte 2008: 04: „Aan een leerling (L) wordt een samenstel van eigenschappen (E) toegekend die tezamen een literaire competentie (LC) constitueren die L in staat stelt om in een bepaalde

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

Die Definition von Coenen enthält Wissen, Fertigkeiten und Attitüde (vgl. Witte 2008: 95). Coenen postuliert, dass Lesende literarisch kompetent sind, wenn sie über Literatur kommunizieren können und den Text mit der Welt (hier ist die Gesellschaft oder die persönliche Welt des oder der Autor*in gemeint) in Beziehung zu setzen vermögen. Vom jeweiligen Text abhängig sind die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Lesende einsetzen, um den Sinn des Textes zu verstehen. Witte (2008: 94) führt an, dass Coenen bei ihrer Begriffserklärung von kompetenten Lesenden ausgeht.

2.2.7 Literarische Kompetenzmodelle im Fremdsprachenunterricht

Seit die Kompetenzorientierung in den Bildungsstandards festgeschrieben ist, befasst sich die fremdsprachliche Literaturdidaktik mit der Etablierung eines fremdsprachlichen literarischen Kompetenzmodells, um das Potenzial literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht besser nutzen zu können (vgl. Steininger 2014). In der erst- und fremdsprachlichen Literaturdidaktik wurden in den letzten Jahren heuristische (Teil-)Modelle literarischer Kompetenz entwickelt, wobei sich zeigt, dass die ausdifferenzierte Entfaltung der literarischen Kompetenzentwicklung und die konkrete Beschreibung der Niveaustufen aufgrund ihrer Komplexität noch ein Desiderat der Literaturdidaktik sind, da noch Modelle fehlen, die empirisch überprüft werden können und existierende Modelle noch nicht in der Praxis geprüft worden sind (vgl. Schilcher/Pissarek 2015b).

Fremdsprachliche Modelle setzen sich zum Ziel, ganzheitliche literarische Verstehensleistungen anhand von Kompetenzbeschreibungen, d. h. der Beschreibung von Teilleistungen, näher zu definieren und die Planung, Phasierung, Durchführung und Evaluation des literarischen Lernens im Unterricht zu unterstützen und zu erleichtern. Die Grundlage für die Erstellung von Kompetenzmodellen stellt der Rezeptionsästhetische Ansatz dar. Die Modellierungsversuche gehen davon aus, dass die Lesenden eines literarischen Textes an der Sinnkonstitution aktiv beteiligt ist. Sie umfassen die drei Kompetenzbereiche rezeptiv, produktiv und reflexiv. Zudem beinhalten sie sowohl affektive als auch kognitive Aspekte, die je nach Modell verschiedenen Bereichen zugeordnet werden und in den jeweiligen Modellen miteinander in Beziehung stehen. Ziel dieser Kompetenzmodellierungen ist es, die schwer messbaren Aufgabengebiete zu operationalisieren und zu verhindern, dass fremdsprachliche Lernziele, die nicht im GeR oder den

levensperiode (P), in een bepaalde taal (T1) en in situaties van het type (S) over bepaalde teksten (T) bepaalde uitspraken (U) te doen, die, gemeten langs bepaalde wegen (W) en aan bepaalde criteria (C) gelden als prestaties van een bepaalde hoogte.“

2.2 Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht

Bildungsstandards genannt werden, von Lehrkräften nicht mehr als Lernziele betrachtet werden (vgl. Burwitz-Melzer 2007a: 128).

Soll der Fremdsprachenunterricht sich auch weiterhin ernsthaft mit fremdsprachlicher Literatur in allen ihren Ausformungen beschäftigen, brauchen Lehrkräfte bessere Instrumente für ihre unterrichtliche Arbeit auf diesem Gebiet. Sie brauchen vor allem eine genaue Vorstellung von den Kompetenzen, die diese Arbeit von den Lernenden fordert, und sie müssen wissen, wie man diese Kompetenzen fördert und schließlich Schülerleistungen auf diesem Gebiet bewertet. (Burwitz-Melzer 2007a: 155 f.)

Zu den aktuellen Versuchen einer Modellierung literarischer Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum zählen unter anderem die Modelle von Burwitz-Melzer (2007a), Diehr/Surkamp (2015), Rössler (2010b), Surkamp (2012), und das Modell von Steininger (2014), das auf dem von Burwitz-Melzer (2007a) basiert.

Kompetenzmodelle bestehen aus einer Aufstellung und Auflistung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen, die sich je nach Modell durch eine Gliederung in unterschiedliche Dimensionen, Indikatoren und Deskriptoren unterscheiden und als Grundlage für den Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet werden. Die verschiedenen Modellierungsversuche verdeutlichen einerseits die Komplexität literarischer Kompetenz und zeigen andererseits auf, welche Lernprozesse im Literaturunterricht gefördert werden können, um literarisches Lernen zu ermöglichen. Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangspositionen, Auffassungen und verwendeten Begrifflichkeiten gibt es hinsichtlich der Erfassung und Modellierung literarischer Kompetenz Unterschiede zwischen den Konzepten. Mithilfe der Teilkompetenzen des literarischen Lernens soll gezeigt werden, dass Kompetenzen förderbar und auch grundsätzlich beobachtbar und evaluierbar – wenn auch nicht immer messbar – sind, und als „Hilfestellung für die Konzeptualisierung von Aufgaben im Literaturunterricht“ dienen können (Surkamp 2014: 85). Das Kompetenzmodell ermöglicht anhand von Deskriptoren und Indikatoren die Formulierung von Lernzielen und die Operationalisierung von Arbeitsschritten, sodass es die Basis für eine Beurteilung der Lernfortschritte darstellen kann, weshalb Burwitz-Melzer in ihrem Lesekompetenzmodell eine Hilfestellung für die Aufteilung der verschiedenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Benennung der Lernziele, die Operationalisierung von Arbeitsschritten und die Bewertung der Lernfortschritte sieht (vgl. Burwitz-Melzer 2007a: 139). Diese Modellierung ermöglicht, die einzelnen Kompetenzen im Unterricht gezielt zu fördern, die individuellen Lernprozesse der Lernenden transparenter zu machen, sowie den Lernzuwachs der Lernenden teilweise zu beobachten und zu evaluieren (vgl. Schilcher/Pissarek 2015b; Surkamp 2014: 85). Es herrscht Einigkeit darüber,

2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz

dass sich die Teilkompetenzen überlappen und nicht eindeutig voneinander zu trennen sind und dass es Wechselbeziehungen gibt. Surkamp (2012: 85) weist darauf hin, dass die einzelnen Aspekte mehreren Dimensionen zugeordnet werden können.

Die Schwierigkeiten der Entwicklung eines einheitlichen, überprüfbaren literarischen Kompetenzmodells liegen unter anderem in der Skalierung von Teilkompetenzen und in der Benennung und Beschreibung der einzelnen Niveaustufen, denn Literatur entzieht sich in vielerlei Hinsicht „einer gradlinigen Skalierung oder einfachen Bewertung“ (Burwitz-Melzer 2008: 5). Höhere Stufen schließen die für niedrigere Stufen definierten Fertigkeiten und Fähigkeiten ein, aber gewisse Fähigkeiten sind stufenübergreifend oder stufenunabhängig. „Literarische Kompetenzen sind so komplex und vielfältig, dass sie eine zu einfache Modellierung überfordern. Als noch problematischer erweist sich die Tatsache, dass man literarische Kompetenzen nicht eindeutig von den allgemeinen Fähigkeiten, der Bildung, der Kultur eines Lesers oder einer Leserin abgrenzen kann, die den Sinn des Textes ja interaktiv mitkonstruieren“ (Froidevaux 2012: 27). In dem von Surkamp (2014: 84) erarbeiteten Modell wird fremdsprachliche literarische Kompetenz beispielsweise in sechs Dimensionen untergliedert: affektive, motivationale, reflexive, sprachlich-diskursive, kognitive (Leseverstehen und ästhetisches Verstehen) und produktive Dimension. Allen fremdsprachlichen Kompetenzmodellen ist die „interkulturelle Dimension“ gemein. Burwitz-Melzer führt in ihrem Modell die Determinanten „landeskundliches Wissen“ und „interkulturelles Einfühlungsvermögen“ an (Burwitz-Melzer 2007a: 130). Diehr/Surkamp (2015: 25) nennen bei den ästhetischen und kognitiven Kompetenzen als Teilkompetenz „Erkennen dargestellter fremdkultureller Elemente und Werte“.

Im Mittelpunkt der bisherigen Konzeptionen literarischer Kompetenz stehen vorwiegend gedruckte Texte. Die meisten Modelle gehen jedoch von einem erweiterten Literaturbegriff aus, wobei sich das literarische Lernen an verschiedenen Medien vollziehen kann. Die ersten fremdsprachlichen Kompetenzmodelle zeigen, dass die Modellierung von literarischer Kompetenz noch umfassender untersucht werden muss. Hinsichtlich der Abstufung der verschiedenen Kompetenzbereiche des literarischen Lernens sei noch einiges zu leisten, so Surkamp (2012: 86). So ist noch nicht eindeutig geklärt, wie die Kompetenzbereiche den verschiedenen Lernjahren zugeordnet werden können. Zudem fehlt allen fremdsprachlichen Modellen bislang die empirische Erprobung. Es fehlen auch noch mehr empirische Forschungen in Bezug auf den Transfer der Modelle auf die Unterrichtspraxis, als bisher in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik geleistet werden konnte.

2.2 Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht

Die Beschreibung zahlreicher Teilkompetenzen des literarischen Lernens in den verschiedenen Modellen zeigt, dass die Diskussion über die literarische Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik sehr lebendig ist. Die literarische Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht wird bisher vorrangig hypothetisch modelliert. Hauptziel der Modelle bleibt es, aufzuzeigen, „worn das besondere didaktische Potential literarischer Texte im Unterschied zu demjenigen anderer Textsorten besteht und welche spezifisch literarischen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht auszubilden sind“ (Rössler 2010b: 131).

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht²³

Das Interesse der Lernenden an Literatur im DaF-Unterricht hängt nicht nur von ihrer individuellen intrinsischen Motivation ab, sondern auch die Lehrkräfte leisten einen wichtigen Beitrag zur literarischen Bildung und zur Motivation: Sie sind es, die die Unterrichtsstunden konzipieren, die Textauswahl vornehmen, die didaktisch-methodische Vorgehensweise wählen und je nach eigener Motivation, eigenem literarischem Interesse sowie pädagogischen und fachdidaktischen Fähigkeiten die Lernenden motivieren und aktivieren. Die Behandlung von Lektüre basiert in den Niederlanden auf der Bereitschaft der Lehrkräfte und auf ihrer Einschätzung der Wichtigkeit von Literatur (vgl. Bloemert et al. 2016). Tatsache ist, dass die Kernziele, die nationalen Bildungsvorgaben für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I, keine Lernziele für einen Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht enthalten (siehe Kapitel 1 und 2). Die Schulen und Lehrkräfte stellen ihr eigenes Unterrichtsprogramm zusammen und orientieren sich dabei vorwiegend an den Schulbüchern. Die Lehrbücher und Lehrmittel der Verlage bestimmen zu einem Großteil die Ausrichtung und den Inhalt des Curriculums, wobei sie sich dabei am GeR und an den Zielvorgaben der Sekundarstufe II orientieren. Darüber, ob literarische Texte Eingang in die Praxis des niederländischen DaF-Unterrichts gefunden haben und wenn ja, wie sie in der Praxis eingesetzt werden, ist aufgrund des Mangels an empirischen Untersuchungen wenig bekannt. Dass hinsichtlich empirischer Forschung Nachholbedarf besteht, wird auch in der deutsch- und englischsprachlichen Didaktikliteratur hervorgehoben (vgl. Burwitz-Melzer 2007b: 220; vgl. auch Paran 2008; Zydatið 2005).

Der Einsatz von literarischen Texten kann aufgrund fehlender Bildungsvorgaben für Lehrkräfte eine Herausforderung darstellen. Denn die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden ist im Anfängerunterricht noch gering und literarische fremdsprachige Texte sind für Lernende aufgrund ihrer eigenen Sprache und Fremdheit oft schwieriger zu verstehen als Sachtexte. Des Weiteren haben Caspari (2001) und Schädlich (2008) festgestellt, dass Fremdsprachenlehrkräfte mit dem rezeptionsästhetischen Ansatz immer noch nicht vertraut sind und angeben, im Umgang mit literarischen Texten vielfach die textimmanente Methode einzusetzen. Inwieweit der rezeptionsästhetische Ansatz bei den Fremdsprachenlehrkräften in den Niederlanden

²³ Zu diesem Kapitel wurden von der Verfasserin zwei Artikel veröffentlicht: Lehrner-te Lindert et al. (2018a) sowie Lehrner-te Lindert (2018b).

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

als bekannt vorausgesetzt werden kann, wurde noch nicht untersucht. Zudem ist nicht bekannt, inwiefern handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben im Unterricht eingesetzt werden. Es kann nur spekuliert werden, wie literarische Texte im niederländischen DaF-Unterricht behandelt werden. Schädlich (2008) hat festgestellt, dass deutsche Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Studiums den in der Literaturdidaktik üblichen rezeptionsästhetischen Ansatz häufig nicht kennen und diesen auch oft nach dem Studium nicht einsetzen, sondern stattdessen ihre subjektiven Überzeugungen beibehalten. Erworbenes (fachdidaktisches) Wissen habe nur einen geringen Einfluss auf ihr Handeln im Unterricht (vgl. Caspari 2004). Laut einer Reihe von Studien scheinen nicht die während des Studiums und des Referendariats erworbenen Kenntnisse, sondern die eigenen Lernerfahrungen als Lernende, die eigene Praxiserfahrung sowie die Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse, die Wünsche und das Verhalten der Lernenden den größten Einfluss zu haben. Die fachdidaktische Schulung sei dabei von untergeordneter Bedeutung (vgl. Caspari 2004: 57). Unbestritten scheint der Einfluss von Lehrkräften auf lernwirksamen Unterricht zu sein: Erziehungswissenschaftliche Studien weisen nach, dass eine durch kognitive Aktivierung erfolgende Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Unterrichtsinhalt vorwiegend von der jeweiligen Lehrkraft abhängt und weniger von den äußeren Bedingungen von Schule und Unterricht (vgl. Hattie 2009, 2012; Lipowsky 2006). Der Lehrkraft kommt somit eine sehr wichtige Rolle zu. Durch welche Faktoren das Handeln der DaF-Lehrenden in den Niederlanden bestimmt wird, wird in der im Rahmen vorliegender Arbeit durchgeführten Umfrage nicht näher untersucht, da sich subjektive Überzeugungen und das persönliche Literaturverständnis mittels einer qualitativen Untersuchung gewinnbringender untersuchen ließen. Situative Faktoren, wie beispielsweise die Sprachkompetenz der Lernenden, fanden ebenfalls keine Berücksichtigung in dieser Untersuchung, da ihr Fokus auf dem Handeln der Lehrkräfte und auf die Erfassung ihrer subjektiven Einschätzungen lag.

In diesem Kapitel wird die Methodik der Fragebogenuntersuchung möglichst genau beschrieben, um die Nachprüfbarkeit sicherzustellen und die Ergebnisse transparent zu machen. Zuerst werden der theoretische Hintergrund und die Untersuchungsziele erörtert. Danach wird zum einen die Entscheidung für einen schriftlichen Fragebogen begründet und zum anderen die Konzeption des eingesetzten Fragebogens erläutert. Im Anschluss daran erfolgen die Beschreibung der Entwicklung und Testung des Fragebogens sowie die ausführliche Darstellung des Fragebogaufbaus und der Durchführung der Befragung. Die hieran anschließende Datenanalyse und Diskussion der Datenauswertung wird mit einem Ausblick abgeschlossen.

3.1 Untersuchungsfragen und -ziele

Mit dieser Fragebogenuntersuchung soll ein Beitrag zu einem verstärkten Dialog zwischen der Literaturdidaktik, der fremdsprachendidaktischen Ausbildung und der schulischen Praxis geleistet werden. Zudem soll der Fragebogen einen Beitrag zur Feststellung des Status quo des Einsatzes von Literatur im niederländischen DaF-Unterricht an Schulen aus der Sicht der Lehrenden darstellen. Der Untersuchungsgegenstand wurde auf den Einsatz von literarischen Texten in der Sekundarstufe I beschränkt, da quantitative Daten zum niederländischen Deutschunterricht ein Desiderat darstellen. Ein Ausgangspunkt des Projekts war die Beobachtung, dass zwischen Unterrichtenden und Wissenschaftler*innen wenig Austausch über die Vorstellungen von und Erfahrungen mit dem fremdsprachlichen Literaturunterricht stattfindet, während es sowohl für die Forschung als auch für die Unterrichtspraxis unbedingt erforderlich ist, sich kritisch mit den gewonnenen Erfahrungen der Unterrichtenden zu beschäftigen und sich mit den Auffassungen und Erfahrungen der Lehrkräfte auseinanderzusetzen (vgl. Caspari 1994: 19; Delanoy 2002: 187 f.).

Ziel der im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Fragebogenerhebung ist es somit, die Auffassung und Erfahrungen der am Unterrichtsprozess Beteiligten zu sammeln und die im Unterricht vorkommenden Prozesse zu inventarisieren. Die Hauptuntersuchungsfrage dieser Fragebogenuntersuchung lautet daher:

Wie sehen Inhalt, Praxis und Wertschätzung des Literaturunterrichts im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I aus der Sicht der hier tätigen Lehrkräfte aus?

Als Voraussetzung für das empirische Forschungsprojekt gilt es, das Erkenntnisinteresse festzulegen und im nächsten Schritt die Zielsetzungen zu bestimmen. Aus dieser Hauptfrage ergeben sich folgende Teilfragen:

- Welche didaktischen Zielsetzungen herrschen im heutigen Deutschunterricht an niederländischen Schulen vor?
- Welchen Stellenwert nehmen literarische Texte im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I an niederländischen Schulen ein?
- Welche Beweggründe haben niederländische Lehrkräfte, Literatur häufig oder im Gegenteil kaum einzusetzen?
- Gibt es ein Bedürfnis nach einer Veränderung des herkömmlichen Unterrichts in Richtung von mehr Literaturunterricht an niederländischen Schulen?

3.2 Methode

Im Zentrum steht zum einen die Erfassung von Einstellungen der Lehrkräfte zum fremdsprachlichen Literaturunterricht und zum anderen eine Inventarisierung der tatsächlich in der Unterrichtspraxis stattfindenden Rezeption und Interaktion mit Literatur. Im Mittelpunkt des Interesses stehen in dieser Fragebogenuntersuchung das didaktische Bewusstsein der Lehrkräfte und ihre Schulpraxis. Daraus lassen sich folgende Fragen ableiten:

1. Welche Lernziele verfolgen Lehrkräfte beim Einsatz von literarischen Texten (Lernziele)?
2. *Was* und *wie oft* wird gelesen (Textsorten und Frequenz)?
3. *Wie* setzen die Lehrkräfte die Lernziele um (Methoden)?
4. Welche Erfahrungen mit dem Einsatz von literarischen Texten im Unterricht werden von Lehrkräften genannt?
5. Welche Verbesserungsvorschläge haben Lehrkräfte hinsichtlich des Literaturunterrichts?
6. Welchen Zusammenhang gibt es zwischen literaturdidaktischer Ausbildung und Unterrichtspraxis?

Folgende Untersuchungsziele werden angestrebt:

- Identifikation der Ziele der Lehrkräfte im Literaturunterricht in der Sekundarstufe I,
- Beschreibung des Ist-Zustands der schulischen Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht der Sekundarstufe I sowie
- Aufdeckung von Stärken und Schwächen der literarischen Unterrichtspraxis sowie Wünschen für ihre Verbesserung aus Sicht der Lehrkräfte.

3.2 Methode

Im Folgenden werden die Stichprobe, das Vorgehen bei der Durchführung der Studie und die angewandten Testverfahren beschrieben.

3.2.1 Zielgruppe

Generell stellt sich bei der Auswahl der Stichprobe die Frage nach der Grundgesamtheit. Die Aussagekraft der Ergebnisse und ihre Generalisierbarkeit sind abhängig von der Stichprobe. Die Zielgruppe des Fragebogens waren Lehrkräfte, die im Schuljahr 2014/2015 an niederländischen Schulen in mindestens einer *havo*-, *vwo*- oder Gymnasialklasse der Sekundarstufe I das Fach Deutsch unterrichteten. An der Fragebogenerhebung nahmen insgesamt 219 Lehrkräfte teil. Die Lehrkräfte kamen aus allen Provinzen der

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Niederlande, waren vorrangig weiblich (72%), die Muttersprache der überwiegenden Mehrheit (82%) der Teilnehmer*innen war nicht Deutsch.²⁴

Bezüglich der Ausbildung ist die Proband*innengruppe gemischt. Fast alle Teilnehmer*innen der Fragebogenuntersuchung haben ein niederländisches Lehramtsstudium für Deutsch (als Fremdsprache) abgeschlossen (89%). Die anderen Teilnehmer*innen fallen in die Kategorie Quereinsteiger*innen, was bedeutet, dass sie eine abgeschlossene Fachhochschulausbildung oder eine universitäre Ausbildung haben und bereits im Schuldienst als Deutsch-Lehrkräfte tätig sind, aber noch keine Lehrberechtigung für Deutsch haben.²⁵ Referendar*innen wurden von der Befragung ausgeschlossen, da sie noch zu wenig pädagogische und fachdidaktische Kenntnisse und zu wenig Unterrichtserfahrung erworben haben.

Tabelle 3.1: Ausbildungsniveau der Lehrkräfte

Keine Lehrbefähigung für Deutsch	11 %
Ausbildung (<i>tweedegraads</i>)	35 %
Ausbildung (<i>eerstegraads</i>) inklusive Universitätsausbildung	54 %

Wie Tabelle 3.1 zeigt, hat die Hälfte der Befragten eine abgeschlossene Ausbildung im *eerstegraads*-Bereich (Fachhochschule oder Universität). Diese Lehrkräfte können sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II unterrichten.²⁶ Auffällig ist, dass der Anteil der Lehrkräfte mit einer Lehrberechtigung für die Sekundarstufe II vergleichsweise hoch ist.

²⁴ Die Teilnehmer*innen konnten, wenn sie nähere Informationen zum Projekt und/oder einen Büchergutschein erhalten wollten, ihre E-Mail-Adresse und ihre Adresse hinterlassen. Dann wurde ihnen ein Büchergutschein zugeschickt. Bei 28 Teilnehmer*innen konnte das Geschlecht und bei 57 Proband*innen die Muttersprache nicht ermittelt werden, da aufgrund eines Fehlers die Frage nach dem Geschlecht und der Muttersprache im Fragebogen fehlte und in einer Nacherhebung (per E-Mail) gestellt wurde. Da aber nicht alle Lehrkräfte ihre E-Mail-Adresse angegeben hatten, konnten einige Lehrkräfte nicht mehr angeschrieben werden.

²⁵ Aufgrund eines erheblichen Mangels an Lehrkräften für Deutsch werden Lehrkräfte ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium eingestellt. Diese Seiteneinsteiger absolvieren während ihrer Unterrichtstätigkeit ihre Ausbildung.

²⁶ In den Niederlanden wird das Lehramtsstudium zur Lehrbefähigung in der Sekundarstufe I an der Fachhochschule „Lehrerausbildung zweiten Grades“ bezeichnet. Das bedeutet, dass mit diesem Bachelorabschluss in der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) unterrichtet werden darf.

3.2 Methode

Hinsichtlich der Unterrichtserfahrung kann ebenfalls von einer gemischten Gruppe gesprochen werden, wobei etwas mehr als ein Drittel der Proband*innen mehr als 15 Jahre Unterrichtserfahrung vorweisen kann.

Tabelle 3.2: Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte

0-2 Jahre	14 %
3-5 Jahre	17 %
6-10 Jahre	16 %
11-15 Jahre	15 %
mehr als 15 Jahre	37%

Die teilnehmenden Lehrkräfte unterrichteten im Schuljahr 2014/2015 in der Sekundarstufe I (im *havo*-/*vwo*-Bereich), ein großer Teil der Proband*innen unterrichtete ebenso in der Sekundarstufe II. In *havo*-Schulen unterrichteten 73 der Lehrkräfte und am Gymnasium (inklusive *vwo*) 121 der Proband*innen, wobei viele Schulen mehrere Schultypen anbieten und Lehrkräfte in mehreren Schultypen unterrichteten.

An drei Viertel der Schulen (76%), an denen die Proband*innen unterrichten, ist das Fach Deutsch ab der zweiten Klasse²⁷ Teil des Lehrplans, wobei die Lernenden in den meisten Fällen drei Wochenstunden Deutschunterricht bekommen. An Gymnasien sind es oft nur zwei Stunden pro Woche, da diese Lernenden auch Latein- oder Griechischunterricht haben. An 22% der Schulen, an denen die Proband*innen unterrichten, wird Deutsch bereits ab der ersten Klasse angeboten. Die Lernenden haben dann meistens zwei Unterrichtsstunden pro Woche.

Im Fragebogen wurde darüber hinaus die Frage gestellt, ob die Lehrkräfte in ihrer Freizeit deutschsprachige literarische Werke lesen. Nur 15 Proband*innen lesen keine Literatur, der Rest bejahte, wobei sich nicht feststellen lässt, ob zum Teil eine sozial erwünschte Antwort gegeben wurde oder ob vor allem literaturinteressierte Lehrkräfte an der Umfrage teilgenommen haben. Auf die Frage, wie viele Bücher durchschnittlich jährlich von den Lehrkräften privat gelesen werden, antwortete mehr als ein Drittel (35%) ein bis vier Bücher, ein weiteres Drittel (36%) fünf bis neun Bücher und 29% mehr als zehn Bücher jährlich. Der überaus größte Teil der Lehrkräfte informiert sich über Neuerscheinungen oder über das Angebot an literarischen Texten, indem sie selbst im Internet, in Buchhandlungen oder in der Bibliothek recherchieren (78%). Weitere Informationsquellen sind Fachkollegen (60%), Fach-

²⁷ Die Lernenden sind dann 13/14 Jahre alt. Die „zweite Klasse“ entspricht der achten Klasse in Deutschland.

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

publikationen (48 %), Fortbildungsveranstaltungen (22 %), digitale Newsletter (39 %) oder andere Aktivitäten (13 %).

3.2.2 Messinstrument

Da das Hauptziel dieser Teilstudie war, eine möglichst große Zahl von Proband*innen zu befragen und aussagekräftige repräsentative Resultate zu erhalten, wurde als Untersuchungsinstrument der schriftliche Fragebogen gewählt. Auf diese Weise konnten von einer größeren Anzahl, als es bei einer anderen Befragungsform möglich gewesen wäre, Gegebenheiten, wie zum Beispiel die Ausbildung der Proband*innen und auch organisatorische Bedingungen des Schulumfeldes, die den Einsatz von Literatur im Sprachunterricht betreffen, quantitativ erhoben werden. Zusätzliche Vorteile sind das leichte und schnelle Ausfüllen durch die Proband*innen und die gute Auswertbarkeit und Vergleichbarkeit der Antworten (vgl. Caspari 1994: 21). Einen Nachteil stellt die unkontrollierte Erhebungssituation dar (vgl. Bortz/Döring 2015: 252). Der Untersuchende kann nicht kontrollieren, inwieweit Fragen unsorgfältig oder unvollständig beantwortet oder sozial erwünschte Antworten gegeben werden bzw. ob die Befragten die Fragen völlig autonom und unbeeinflusst beantworten. Die fehlende Kontrolle der Befragungssituation, eine fehlende Hilfestellung bei eventuellen Verständnisproblemen und die Gefahr einer unsorgfältigen und/oder unvollständigen Beantwortung (vgl. Raithel 2008: 6) gelten jedoch für jede schriftliche Umfrage.

Aufgrund wirtschaftlicher Aspekte (geringe Kosten) sowie des niedrigeren Zeitaufwands für die Vorbereitung und Auswertung wurde die anonyme Befragung schriftlich und digital durchgeführt. Ein Nachteil des elektronischen Fragebogens war, dass es zwar möglich war, viele Personen aus der Zielgruppe zu erreichen, aber nicht festgestellt werden konnte, wie viele Lehrkräfte eine Einladung zur Fragebogenuntersuchung erhielten (die Empfänger*innen wurden gebeten, die Einladung an Fachkolleg*innen weiterzuleiten).

Da es bei einer schriftlichen Befragung keine Kontrollmöglichkeiten während der Untersuchung gibt, müssen die Gestaltung des Fragebogens und die Durchführung der Untersuchung sorgfältig geplant werden, um mögliche Fehler und Störfaktoren zu vermeiden und um gleichzeitig die Motivation der Befragten zu steigern. Überdies muss sich der Fragebogen als Instrument zur Erhebung quantitativer Daten auf eine möglichst solide theoretische Basis stützen. In der Fragebogenentwicklung standen zunächst die zu untersuchenden Konstrukte und theoretischen Hypothesen im Vordergrund (vgl. Kallus 2010: 25). Vor der Erstellung des Fragebogens wurde eine intensive Literaturrecherche zum fachdidaktischen fremdsprachlichen Diskurs durch-

3.2 Methode

geführt (siehe Kapitel 2). Zusätzlich wurden bei der Formulierung der Forschungsfragen die Ergebnisse von literatur- und fachdidaktischen Studien (Caspari 1994, 2004; Schädlich 2008) und die literarischen Kompetenzmodelle von Burwitz-Melzer (2007), Diehr/Surkamp (2015), Steininger (2014) und Witte (2008) als Grundlage benutzt. Ein weiterer Schritt war die Sichtung bereits vorhandener Erkenntnisse quantitativer und qualitativer Studien zum Thema „Einsatz von Literatur im Sprachunterricht“ in den Niederlanden (vgl. Thijssen 1985; Witte 2008).

3.2.2.1 Fragebogenerstellung und Frageformulierung

Bei der Zusammenstellung der Fragen und Antwortkategorien (in niederländischer Sprache) wurde die einschlägige wissenschaftliche Literatur berücksichtigt (vgl. Daase et al. 2014: 105; Raithel 2008: 68 ff.)²⁸. Im Vorfeld wurde eine erste Pilot-Umfrage unter 20 Lehrkräften durchgeführt, um unklare Begriffe, Doppeldeutigkeiten und Doppelaussagen ausschließen zu können. Auf negative Formulierungen wurde fast gänzlich verzichtet, da sie Missverständnisse hervorrufen können (vgl. Kallus 2010: 28). Bei der Erstellung der Items wurde darauf geachtet, dass sie möglichst eindeutig und in ihrer Länge vergleichbar waren, um Aufmerksamkeitsfehler, unbeabsichtigte Ankereffekte und Antwortverzerrungen zu vermeiden (vgl. Kallus 2010: 38). Bei der sprachlichen Formulierung wurde das Augenmerk auf eine gute Verständlichkeit gelegt. Es wurden so wenige Fachbegriffe wie möglich benutzt, um das Risiko unterschiedlicher Begriffsinterpretationen zu reduzieren. Die Begriffe „Literatur“ und „literarische Texte“ wurden am Anfang der Umfrage definiert.

Die Umfrage besteht aus vorwiegend geschlossenen Fragen mit einer Antwortmöglichkeit (Einfachnennung) und auch aus Fragen mit Mehrfachnennung aus einer begrenzten Anzahl von Möglichkeiten. Geschlossene Fragen haben gegenüber offenen Fragen den Vorteil der leichteren Beantwortung, da die Proband*innen ihre Antworten nicht selbst formulieren müssen (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2015: 53). Offene Fragen sind schwieriger auszuwerten, da sie zunächst kategorisiert werden müssen, ermöglichen es aber den Teilnehmer*innen, neue Ideen einzubringen (vgl. Raithel 2008: 68 f.) und fehlende Items zu ergänzen. Die Gefahr der Antwortverweigerung kann bei offenen Fragen höher liegen. Demgegenüber besteht bei geschlossenen Fragen die Gefahr der Suggestivwirkung, wenn

²⁸ Die ausführliche Beschreibung des Vorgehens und die Begründung für Entscheidungen findet ausschließlich in diesem Kapitel statt. Dasselbe Vorgehen wurde auch für die zwei anderen Fragebogenuntersuchungen (siehe Kapitel 5 und 7) beibehalten.

sich die Befragten in keiner der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wiederfinden und eine nicht zutreffende Antwort oder keine Antwort geben (vgl. Daase et al. 2014: 104). Darüber hinaus bewegen sich die Informationen nur im Rahmen der vorgegebenen Antworten (vgl. Raithel 2008: 70). Um die Gefahr von Suggestivwirkung und sozial erwünschten Antworten zu reduzieren, wurde bei den relevantesten Fragen die Antwortoption „Sonstiges“ hinzugefügt (vgl. Raithel 2008: 68 ff.), die den Befragten frei formulierte Aussagen ermöglichte. Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit der Antworten, des niedrigeren Zeitaufwands für die Befragten, der höheren Durchführungs- und Auswertungsobjektivität und des geringeren Auswertungsaufwands wurden die meisten Fragen geschlossen formuliert (vgl. Raithel 2008: 68). Im Fragebogen wurden zudem Selektionsfragen gestellt. Fragen, die für die Proband*innen aufgrund der vorherigen Angaben nicht zutrafen, wurden bei der Beantwortung zwecks Zeitersparnis automatisch übersprungen, was gleichzeitig das Abbruchrisiko vermindern bzw. unangemessene Antworten vermeiden sollte.

Vor der Fragebogenerstellung wurden die Vor- und Nachteile der verschiedenen Skalen abgewogen: endpunktbenannte verbalisierte Skalen, gerade versus ungerade Skalen, Skalenbreite und Richtung der Skalen (vgl. Porst 2014). Im Laufe dieses Prozesses fiel die Entscheidung auf fünfstufige verbalisierte, endpunktbenannte, eindimensionale Likert-Skalen, die von einem stark negativ zu einem stark positiv besetzten Pol reichen (vgl. Porst 2014: 94). Aufgrund der Schwierigkeit einer angemessenen Benennung der Skalenpunkte wurde der Verbalisierung der Endpunkte der Vorzug gegeben, auch wenn auf diese Weise die Proband*innen die Skalenpunkte selbst interpretieren mussten (vgl. Porst 2014: 81 ff.). Ein weiterer Vorteil der verbalisierten endpunktbenannten Skala lag darin, dass bei der statistischen Auswertung die Datenanalyse intervallskaliert durchgeführt werden konnte (vgl. Porst 2014: 81 ff.).

Obwohl sich die Verwendung von Mittelkategorien ungünstig auf den Informationsgehalt des Fragebogens auswirken kann und die Proband*innen sie auch zur Antwortverweigerung benutzen können (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2015: 60), wurde dennoch die Wahl einer Skala mit einer ungeraden Zahl favorisiert. Diese Entscheidung beruhte auf der Überlegung, dass Skalen mit einer ungeraden Anzahl von Antwortmöglichkeiten den Proband*innen die Möglichkeit zugestehen, sich nicht für oder gegen eine Aussage entscheiden zu müssen, sich also nicht positionieren müssen (vgl. Raithel 2008: 69). Nicht alle Lehrkräfte haben möglicherweise hinsichtlich Literatur klare Wertvorstellungen. Wenn sie dazu gezwungen würden, eine eindeutige Position einzunehmen, dann könnte das zu Antwortverzerrungen führen. Zudem sollten die befragten Personen auch die Möglichkeit bekommen, sich

3.2 Methode

bewusst für die mittlere Position zu entscheiden. Das kann gegebenenfalls auch das Item-Non-Response-Risiko reduzieren (vgl. Porst 2014: 84).

Aufgrund der Tatsache, dass Lesende – zumindest in der westlichen Hemisphäre – daran gewöhnt sind, von links nach rechts zu lesen und dass diese Einteilung auch bei der Datenanalyse schneller kodiert werden kann, wurde der niedrigste Skalenwert links und der höchste rechts platziert (vgl. Porst 2014: 88 ff.). Sofern es möglich war, wurde eine „unipolare“ Skala verwendet, die von „gar nicht“ bis „völlig“ reicht, da dies das Nachdenken der Befragten erleichtert und die Proband*innen wissen, dass das eine Ende das genaue Gegenteil des anderen Endes ist, wodurch die Umfrage auch methodisch schlüssiger wird.

Der Fragebogen wurde in thematische Blöcke unterteilt. Persönliche Fragen zur eigenen Ausbildung und demografische Fragen wurden bewusst ans Ende der Umfrage gestellt, um das Abbruchrisiko zu verringern. Die für die Untersuchung wichtigsten Fragen wurden im mittleren Drittel positioniert. Fragen, die Irritationen auslösen könnten oder längeres Nachdenken erfordern, wurden ebenfalls in den Mittelteil des Fragebogens gestellt, um die Bearbeitung des restlichen Fragebogens nicht unnötig zu verzögern und das Risiko zu minimieren, dass Teilnehmende sie aus Zeitmangel überspringen oder die Beantwortung des Fragebogens vorzeitig abbrechen.

3.2.2.2 Aufbau des Fragebogens und Fragetypen

Der Fragebogenstudie wurden die drei Curriculum-Niveaus von van den Akker et al. (2003) sowie Thijs/van den Akker (2009) zugrunde gelegt: *the intended*, *the implemented* und *the attained curriculum*. Diese Einteilung wurde gewählt, um einen strukturierten Aufbau gewährleisten zu können.

Tabelle 3.3: Die drei Curriculum-Niveaus von van den Akker

INTENDED	Ideal	Vision (rational or basic philosophy underlying a curriculum)
	Formal/Written	Intentions as interpreted by its users (especially teachers)
IMPLEMENTED	Perceived	Curriculum as interpreted by its users (especially teachers)
	Operational	Actual process of teaching and learning (also: curriculum-in-action)
ATTAINED	Experiential	Learning experiences as perceived by learners
	Learned	Resulting learning outcomes of learners

Quelle: van den Akker et al. (2003: 3).

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Die Einteilung in drei Phasen wird auch im Fragebogen verwendet: Die erste Phase wird in der Untersuchung an die Lernziele gekoppelt (Welche Lernziele verfolgen Lehrkräfte beim Einsatz von Literatur?), die zweite Phase nimmt Bezug auf die Didaktik und den tatsächlichen Einsatz (Was und wie oft wird gelesen, wie werden die Lernziele in der Praxis erreicht?) und die dritte Phase konzentriert sich auf die Ergebnisse. Das *attained curriculum* wurde im Fragebogen jedoch nicht erfahrungsbezogen aus der Sicht der Lernenden betrachtet, sondern hier wurden die Erfahrungen der Lehrkräfte verarbeitet (*perceived*).

Der Aufbau des Fragebogens wurde folgendermaßen gestaltet:

- Zielsetzungen (*intended curriculum*),
- Beschreibung des Ist-Zustands der schulischen Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht der Sekundarstufe I: Stellenwert des Lehrwerks (*implemented curriculum*) und der Didaktik im Literaturunterricht (*implemented curriculum*),
- Zufriedenheit und Verbesserungsvorschläge (*attained curriculum*),
- allgemeine Fragen.

Den Fragebogen leitete eine kurze Begriffsdefinition von „Literatur“ (siehe weit gefasster Textbegriff, vgl. Hallet 2016: 40) ein, sodass es diesbezüglich nicht zu Missverständnissen kommen konnte. Aus diesem Grund wurde Frage 3, eine Frage zu Textsorten (Welche Textsorten werden von den Lehrkräften wie häufig in der Sekundarstufe I eingesetzt?) an den Beginn der Umfrage gestellt.²⁹ Die erste Frage war eine Filterfrage, in der die Lehrkräfte nach den Klassen befragt wurden, in denen sie im Schuljahr 2014/2015 unterrichteten. Als zweite Selektionsfrage wurde gefragt, ab welcher Schulstufe Lernende mit dem Deutschunterricht an der jeweiligen Schule beginnen. Frage 3 und 4 richteten sich auf die Textsorten und auf die Lernziele beim Einsatz von Literatur. Die Lernziele werden in „Persönliche Entwicklung der Lernenden“, „(Inter)kulturelle Kompetenz“, „Literarische Kompetenz“ und „Entwicklung der Sprachfertigkeit der Lernenden“ gegliedert. Als Basis für die Formulierung der Items dienten die literarischen Kompetenzmodelle von Burwitz-Melzer (2007a), Diehr/Surkamp (2015), Steininger (2014) und Witte (2008), (siehe Kapitel 2). Bei der interkulturellen Kompetenz wurde „inter“ bewusst in Klammern gesetzt, da einige Aspekte dieser Kompetenz in den Statements nicht abgedeckt werden (vgl. Byram 1997). Um den Umfang des Fragebogens zu beschränken und die Befragten nicht zu

²⁹ Den Link zum Originalfragebogen siehe hier: fd6.formdesk.com/windeshimoso/Literatuur_in_de_onderbouw_Duits

3.2 Methode

überfordern, wurde nur eine Auswahl von einigen wichtigen Lernzielen vorgegeben, von denen angenommen wurde, dass sie Lehrkräften vertraut sind. Ebenso wurde der Begriff „literarische Kompetenz“ bei der Zusammenstellung der Antwortoptionen sehr eng gefasst. Unter dem Sammelbegriff „literarische Kompetenz“ werden folgende Items aufgeführt: die Förderung der Leselust, das Kennenlernen literarischer Textsorten, das Erkennen von Struktur und Aufbau eines Textes, die Personencharakterisierung und das Kennenlernen literarischer Begriffe. Frage 5 und 6 beziehen sich auf die Nutzung eines Lehrwerks und die Einschätzung der Unterrichtenden hinsichtlich des Angebots an literarischen Texten im Lehrwerk. Wenn Befragte angaben, dass sie ein Lehrwerk benutzten, wurden ihnen Fragen zur Zufriedenheit in Bezug auf Angebot an literarischen Texten und Didaktik gestellt. Es folgen zwei Fragen (Frage 7 und 8) zur Frequenz und zur Didaktik des Einsatzes von literarischen Texten in den verschiedenen Lernjahren und auf den verschiedenen Niveaus. Frage 9 nimmt Bezug auf die Verarbeitung des Gelesenen und darauf, welche Aufgaben an das Lesen von literarischen Texten gekoppelt werden. Proband*innen konnten sich dazu äußern, welche Aufgaben sie bei der Behandlung von kurzen literarischen Texten im Unterricht einsetzen. Hierbei sollte untersucht werden, welche handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben im Unterricht Verwendung finden. Um den Umfang des Fragebogens zu begrenzen, wurden nur einige wichtige Formen vorgegeben, es wurde aber die Kategorie „Sonstiges“ hinzugefügt, um das ganze Spektrum abzudecken und um den Proband*innen die Möglichkeit zu geben, weitere kreative Aufgabenformen zu ergänzen. Bei der Frage zu den Aufgabenformen wurde auf die Liste von Caspari (1994) zurückgegriffen. Sie hatte für ihre Befragung eine Aufzählung von den in der Literatur am häufigsten vorgeschlagenen kreativen Verfahren zusammengestellt (vgl. Caspari 1994: XI). Frage 10 bis 14 beziehen sich auf den Einsatz von Jugendbüchern (Ganzschriften). Die Fragen inventarisieren die Textauswahl nach Lernjahr, die Einsatzhäufigkeit sowie die wichtigsten didaktischen Methoden. Bei Frage 15 steht die Relevanz von literarischen Texten für die Entwicklung der Lesefähigkeit im Mittelpunkt und bei Frage 16 sollten die Probanden ein Urteil über die Zufriedenheit mit dem eigenen Literaturunterricht abgeben. Bei Frage 17 werden die Unterrichtenden um eine Einschätzung zum Häufigkeitsverhältnis von Sach- und literarischen Texten gebeten. Die letzten Fragen dieses Fragebogenabschnitts nehmen Bezug auf die Zufriedenheit und auf Verbesserungsvorschläge der Teilnehmer*innen (Frage 16 bis 20). Die Lehrkräfte werden aufgefordert, anhand von Statements, die sich auf den Umgang mit literarischen Texten und die literarischen Lernziele beziehen, ihre Auffassungen und Erfahrungen zu äußern. Für die Statements wurden wortwörtlich oder sinngemäß Aussagen von Lehrkräften verwendet, die in der Vorphase während einer Pilotstudie notiert wurden. Diese Fragen geben

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Proband*innen die Gelegenheit, ihre Erfahrungen in Bezug auf typische Schwierigkeiten des Literaturunterrichts zu beurteilen. Frage 18 inventarisiert, durch welche Faktoren der Literaturunterricht an Anreiz gewinnen könnte. Frage 16 bis 20 sollen Rückschlüsse auf die Hauptschwierigkeiten beim Umgang mit literarischen Texten erlauben. Bei Frage 20 wird gefragt, ob Lernende in der Sekundarstufe I auf den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II vorbereitet werden sollten. Vor den allgemeinen Fragen (Hintergrundvariablen) besteht die Möglichkeit, noch weitere Bemerkungen zum Literaturunterricht in der Sekundarstufe I zu notieren. Die Schlussfragen beziehen sich auf persönliche Daten der Befragten, die Schulsituation, die Aus- und Weiterbildung sowie das Leseverhalten der Lehrkräfte selbst. Diese Fragen dienen dazu, die Proband*innen und den Schulkontext näher zu bestimmen und bei der Analyse Korrelationen feststellen zu können.

Tabelle 3.4: Übersicht über die Fragenblöcke und Fragen der Fragebogenerhebung

		Forschungsfrage
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?	
Textsorten		
3.	Welche literarischen Textsorten setzen Sie in der Sekundarstufe I ein?	2
Lernziele		
4.	Welche Lernziele verfolgen Sie mit dem Einsatz von Literatur in Ihren Unterrichtsstunden?	1
Lehrwerk		
5.	Sind Sie mit dem literarischen Textangebot des Lehrwerks zufrieden?	2
6.	Wie finden Sie das literarische Textangebot Ihres Lehrwerks für die Sekundarstufe I?	2
Frequenz und Didaktik bei Kurztexten		
7.	Mit welcher Regelmäßigkeit setzen Sie literarische Texte (kurze und lange Texte) in Ihrem Unterricht ein? im ersten Lernjahr im zweiten Lernjahr	2
8.	Wie behandeln Sie einen kurzen literarischen Text im Unterricht?	3
9.	Welche kreativen Aufgabenformate setzen Sie bei kurzen Texten ein?	3
Frequenz und Didaktik bei Ganzschriften		
10.	Wie viele Jugendbücher lassen Sie pro Jahr in den verschiedenen Schultypen und Lernjahren lesen?	2
11.	Welche Kriterien sind ausschlaggebend bei der Wahl einer Ganzschrift?	3

3.2 Methode

		Forschungsfrage
12.	Wie lassen Sie Jugendbücher im ersten und zweiten Lernjahr lesen?	3
13.	Welche der nachfolgenden Aspekte besprechen Sie bei Ganzschriften in der Sekundarstufe I?	3
14.	Welche kreativen Aufgabenformate setzen Sie bei Ganzschriften ein?	3
Lesefähigkeit in der Sekundarstufe I		
15.	Wie wichtig finden Sie den Einsatz von literarischen Texten für die Entwicklung der Lesefähigkeit in der Sekundarstufe I?	3
Zufriedenheit		
16.	Sind Sie mit Ihrer eigenen Unterrichtspraxis hinsichtlich des Einsatzes von Literatur zufrieden?	4
17.	Setzen Sie mehr literarische oder mehr Sachtexte ein?	4
Verbesserungsvorschläge		
18.	Was könnte Ihrer Auffassung nach zu einer Verbesserung der Unterrichtspraxis beitragen?	4
19.	Würden Sie empfehlen, den Erwerb von literarischer Kompetenz in den Lernzielkatalog aufzunehmen?	5
20.	Sollten Lernende Ihrer Auffassung nach in der Sekundarstufe I auf den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II vorbereitet werden?	4 / 5
Ausbildung und Unterrichtserfahrung		
21.	Haben Sie eine Lehrberechtigung für das Fach Deutsch?	6
22.	Welche Studiengänge haben Sie absolviert?	6
23.	Wie viele Jahre Unterrichtserfahrung in der Sekundarstufe I haben Sie?	6
24.	Wurde der Literaturdidaktik während Ihrer Ausbildung genügend Aufmerksamkeit geschenkt?	6
25.	Wurde der Jugendliteratur während Ihrer Ausbildung genügend Aufmerksamkeit geschenkt?	6
26.	Wie zufrieden sind Sie mit der Ausbildung hinsichtlich Literaturdidaktik?	6
27.	Setzen Sie Ihre erworbenen literaturdidaktischen Kenntnisse in der Praxis ein?	6
28.	Was hat Ihnen bei der Ausbildung bezüglich Literatur und Literaturdidaktik gefehlt?	6
29.	Lesen Sie in Ihrer Freizeit deutschsprachige Literatur (inkl. Jugendliteratur)?	6
30.	Haben Sie in diesem oder im letzten Schuljahr eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Literaturdidaktik besucht?	6

3.2.3 Vorbereitung und Durchführung

Die Entwicklung des Fragebogens war ein mehrstufiger Prozess in Kooperation mit erfahrenen Lehrkräften, Kolleg*innen in der Lehrerbildung und niederländischen Literaturwissenschaftler*innen und Vertreter*innen der fremdsprachlichen Fachdidaktik.

3.2.3.1 Validierung durch Expert*innen

Der erste Fragebogenentwurf wurde zwei Wissenschaftlern der quantitativen Forschung vorgelegt und anschließend wurde ihr Feedback verarbeitet. Im nächsten Schritt wurde der zweite Fragebogenentwurf einer Validierung unterzogen. Vier Vertreter*innen der Literaturdidaktik und der empirischen Forschung gaben Feedback zu den Fragen und den Antwortalternativen, zur Gültigkeit und zu den geplanten Skalen (vgl. Raithel 2008: 48) sowie zum theoretischen Gehalt. Sie wurden gebeten, Anregungen und Rückmeldungen bezüglich mehrdeutiger oder schlecht verständlicher Fragen zu geben und die Operationalisierung zu kommentieren, um sicherzustellen, dass alle Dimensionen der Hypothesen erfasst werden. Die gesammelten Änderungs- und Ergänzungsvorschläge wurden in einen dritten Fragebogenentwurf aufgenommen.

3.2.3.2 Prätest unter Lehrkräften

Der dritte Fragebogenentwurf wurde nach der Digitalisierung Kolleg*innen an der pädagogischen Fachhochschule (Lehrerbildung für Deutsch als Fremdsprache) und in der Sekundarstufe I tätigen Lehrkräften vorgelegt, was eine „unabdingbare Voraussetzung zur Vorbereitung der Hauptbefragung“ darstellt (Porst 2009: 186). Die betreffenden Personen wurden darüber informiert, dass der Fragebogen noch nicht in seiner endgültigen Form vorlag, und wurden gebeten, beim Ausfüllen nicht nur die Fragen zu beantworten, sondern auch eventuelle Schwierigkeiten, die beim Verstehen der Fragen auftreten, sowie andere Hinweise zur Verbesserung zu notieren. Das Ziel der Erprobung war es, herauszufinden, ob die Fragen eindeutig und verständlich genug formuliert waren und ob alle Filterfragen richtig im digitalen System eingestellt waren (vgl. Raithel 2008: 29; Kallus 2010: 17). Bei der Testung und Evaluation des Fragebogens wurden die Lehrkräfte gebeten, in ihrer Beurteilung folgende Kriterien zu berücksichtigen: Layout des digitalen Bogens, Übersichtlichkeit, Verständnis und ausreichende Variation der Fragen und Antwortoptionen, begriffliche Eindeutigkeit, sprachliche, inhaltliche und technische Fehler (zum Beispiel, ob im Fragebogen wie vorgegeben bei

3.2 Methode

bestimmten Fragen gefiltert wird), Aufbau des Fragebogens und Befragungsdauer (vgl. Raithel 2008: 64; Porst 2014: 191).

Die Hinweise aus den Testdurchläufen wurden für eine erneute Überarbeitung des Fragebogens verwendet. Daneben wurde zum Abschluss mit zwei Kolleginnen der Verfasserin der Fragebogen noch besprochen. Die Testpersonen beantworteten die Fragen laut denkend, damit überprüft werden konnte, ob sie die Aussagen auf gleiche Art und Weise interpretierten (vgl. Porst 2014: 63). In dieser Pilotierungsrunde wurde auch das Verhalten der Untersuchungsteilnehmenden während des Ausfüllens miterhoben, um eine weitere Optimierung des Forschungsdesigns zu ermöglichen. Auch dieses Feedback wurde bei der Fertigstellung berücksichtigt. Danach wurde der Fragebogen in seiner endgültigen Fassung an die Proband*innen gemailt.

Da es sich um eine computergestützte Befragung handelte, wurden die Items technisch so eingerichtet, dass Falsch- und Nichtantworten nicht möglich waren; das Programm ging nur zur nächsten Frage, wenn die vorherige Frage beantwortet wurde. Die Befragung konnte nur abgeschlossen werden, wenn alle Fragen beantwortet waren.

3.2.3.3 Abnahme und Durchführung

Bei der Befragung handelt es sich aufgrund der einmaligen Erhebung und der kurzen Zeitspanne um ein Querschnittsdesign (vgl. Raithel 2008: 50). Der Link der schriftlichen Umfrage wurde per E-Mail an potenzielle Proband*innen verschickt. Die Einladung zur Teilnahme an der Umfrage wurde über die E-Mail-Listen der Praxisschulen der Fachhochschule Windesheim, das Netzwerk der Lehrerausbilder*innen Deutsch als Fremdsprache (VLoD) in den Niederlanden und die Mailing-Liste eines niederländischen Schulbuchverlags verschickt. In der Einladungs-Mail wurde darum gebeten, die E-Mail an weitere Fachkolleg*innen, die zur Zielgruppe gehörten, weiterzuleiten. Ferner wurden viele niederländische Schulen (*havo* und *vwo*) über ihre allgemeine Schul-E-Mail-Adresse mit der Bitte um Weiterleitung an die DaF-Lehrkräfte angeschrieben, um ein möglichst breites, also landesweites Spektrum an Rückmeldungen und so eine repräsentative Stichprobe zu erhalten.

Im Einladungstext der E-Mail wurde bewusst versucht, der Rücklaufverzerrung entgegenzuwirken. Um diese zu minimieren und auch Lehrkräfte zur Teilnahme zu motivieren, die keine oder kaum literarische Texte im Unterricht einsetzen oder ihrem Einsatz skeptisch gegenüberstehen, wurde in der Einladungs-Mail der Bezug zum Einsatz von Literatur im Sprachunterricht allgemein gehalten. Proband*innen sollten nicht von vornherein abge-

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

schreckt werden. Der Einsatz von Literatur im Unterricht sollte nicht als Werturteil missverstanden werden.

Zur Steigerung der Rücklaufquote und zur Sicherstellung einer repräsentativen Stichprobe wurde den Teilnehmer*innen die Zusendung der Untersuchungsergebnisse und ein Büchergutschein im Wert von 15 Euro angeboten. Nach drei Wochen wurde die Einladungs-Mail erneut verschickt, um an die Umfrage zu erinnern und weitere Lehrkräfte zum Ausfüllen des Fragebogens zu bewegen. Dies hatte einen positiven Effekt auf die Zahl der Proband*innen; insgesamt füllten 219 Unterrichtende den Fragebogen vollständig aus.

Der Rücklauf kann jedoch nicht berechnet werden, da nicht nachvollzogen werden kann, wie viele Proband*innen den Aufruf zur Befragung erhalten haben. Der Fragebogen wurde anonym ausgefüllt. Die Lehrkräfte konnten bei der Befragung zusätzlich unter Namensnennung angeben, ob sie Interesse an der Durchführung des Treatments an ihrer eigenen Schule hatten. Auf diese Art und Weise konnten potenziellinteressierte Lehrkräfte für das Treatment im Schuljahr 2015/2016 gewonnen werden (siehe Kapitel 4).

Um eine hohe Durchführungsobjektivität zu gewährleisten, wurde der Link zum Fragebogen per E-Mail verschickt. Die Fragen konnten selbstständig beantwortet werden und es gab keinen über den Fragebogen hinausgehenden Kontakt mit den Lehrkräften, der zu einer Beeinflussung hätte führen können. Die Auswertungsobjektivität war insofern gegeben, als die meisten Fragen mithilfe von vorgegebenen Antwortoptionen (Likert-Skala 1-5) zu beantworten waren. Um die Zuverlässigkeit, die Genauigkeit und die Validität des Messinstruments sicherzustellen, wurden Fragen, die sich im Prätest und in der Validierung als unklar herausgestellt hatten, durch eindeutige Formulierungen ersetzt und die definitive Auswahl der Fragen und Formulierungen anhand der Ergebnisse der Pilotierung überarbeitet. Dennoch kann nicht außer Acht gelassen werden, dass schriftliche standardisierte Befragungen subjektive Meinungen und Überzeugungen der Teilnehmer*innen wiedergeben, die nicht unbedingt den Tatsachen entsprechen müssen; viele Faktoren, wie beispielsweise sozial erwünschte Antworten (*social desirability*) oder der retrospektive Charakter (*recency effect*), können die Antworten beeinflussen. Die Retrospektive sollte bei den vorliegenden Fragen einen geringen Einfluss haben, da die Lehrkräfte zu ihrer aktuellen Unterrichtspraxis befragt wurden. Lediglich bei den Fragen zur Ausbildung sind manche Fragen möglicherweise schwieriger zu beantworten, weil die Ausbildung eventuell schon viele Jahre zurückliegt und die Zuverlässigkeit der Angaben bei diesen Fragen durch Erinnerungslücken beeinträchtigt werden kann (vgl. Lewalter/Krapp 2004). Mehr als 50% der Proband*innen haben bereits eine langjährige Unterrichtserfahrung (mehr als zehn Jahre) vorzuweisen, der Erinnerungseffekt könnte hierbei von Wichtigkeit sein und die Ergebnisse beein-

3.3 Ergebnisse

flussen. Phänomene wie der Erinnerungseffekt können allerdings nie ganz ausgeschlossen werden.

3.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen und Annahmen detailliert dargestellt. Mittels der deskriptiven Statistik werden Aussagen über die Stichprobe getroffen. Die Befragungsergebnisse werden in Form von Tabellen mit den Mittelwerten und Standardabweichungen dargestellt. So wird ein erster Eindruck von Unterschieden, beispielsweise in der Wichtigkeit oder Häufigkeit, vermittelt.

Ob diese Mittelwertsunterschiede signifikant sind, wird mithilfe von Varianzanalysen für abhängige Stichproben untersucht. Mittels eines Globaltests wurde erst festgestellt, ob es Unterschiede zwischen den Konstrukt-Items gibt. Danach wurde mit Post-hoc-Tests untersucht, für welche Fragen es signifikante Unterschiede in der Wichtigkeit oder Häufigkeit gibt. Die Daten wurden mittels Likert-Skalen erfasst und auf Intervallniveau analysiert. Bei einer fünf- oder mehrstufigen Likert-Skala ist der Unterschied zwischen ordinalen und intervallskalierten Daten relativ gering. Aufgrund des größeren Informationsgewinns wurde einer intervallskalierten Berechnung der Vorzug gegeben (vgl. Mellenberg 1994).

Die Ergebnisse werden im Zusammenhang erörtert. Bei der Analyse wird nicht auf jede Frage des Fragebogens explizit eingegangen, lediglich die auffälligsten Aspekte werden unter Berücksichtigung des Kontextes dargestellt. Mithilfe der schließenden Statistik wird eine Bewertung der Konstrukte vorgenommen, um Aussagen über die Grundgesamtheit treffen zu können. Bei allen Fragen wurde auch untersucht, ob sich ein Zusammenhang mit dem Ausbildungsniveau nachweisen lässt. Die Analyse erfolgt anhand der Untersuchungsfragen.

3.3.1 *Welche Lernziele verfolgen Lehrkräfte beim Einsatz von literarischen Texten?*

Die Unterrichtenden wurden zunächst gebeten, die Wichtigkeit der Lernziele hinsichtlich der Nutzung von literarischen Texten im Unterricht anzugeben. Die Proband*innen konnten sich bei den jeweiligen Items auf einer Skala von 1 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 5 (*trifft völlig zu*) für eine Antwortmöglichkeit entscheiden. Die Lernziele wurden in vier Kategorien unterteilt, die in Tabelle 3.5 zusammengestellt sind.

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Tabelle 3.5: Lernziele der Lehrkräfte

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	Beispiel: Die Lernenden
(Inter)kulturelle Kompetenz (3 Items)	4,24	,68	,87	lernen die deutschsprachige Kultur kennen.
Sprachentwicklung der Lernenden (5 Items)	3,78	,67	,73	entwickeln ihre rezeptiven Fertigkeiten.
Persönliche Entwicklung der Lernenden (3 Items)	3,74	,88	,86	lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden.
Literarische Kompetenz (5 Items)	3,65	,70	,75	entwickeln Leselust.

M = Mittelwert / *SD* = Standardabweichung / α = Zuverlässigkeit (Cronbachs-Alpha)

Wie aus Tabelle 3.5. ersichtlich wird, ergeben sich hinsichtlich der Mittelwerte und Standardabweichungen folgende Ergebnisse: Das Lernziel „(Inter)kulturelle Kompetenz“ wird von den Lehrkräften als am wichtigsten erfahren. Die deutschsprachige Kultur kennenzulernen ($M = 4,37$; $SD = ,37$) ist für Lehrkräfte das zentrale Lernziel, wenn sie literarische Texte einsetzen. Als ebenso essenziell werden das Kennenlernen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Ausgangs- und der Zielsprachenkultur ($M = 4,16$; $SD = ,79$) sowie das Kennenlernen der Alltagskultur im zielsprachigen Gebiet ($M = 4,22$; $SD = ,78$) gesehen.

Die sprachliche Entwicklung der Lernenden erachten Lehrkräfte ebenso als relevantes Lernziel. Im Hinblick auf die sprachliche Kompetenz fällt auf, dass die überwiegende Mehrheit der Proband*innen die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten als wichtigstes Lernziel sieht ($M = 4,37$; $SD = ,73$). Nach Einschätzung der Lehrkräfte ist sie wichtiger als die Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeiten. Als am wenigsten relevant wird das Formulieren der eigenen Meinung in der Zielsprache angegeben ($M = 3,12$; $SD = 1,13$).

Die Lehrkräfte vertreten mehrheitlich die Auffassung, dass beim Einsatz von Literatur im Unterricht die persönliche Entwicklung weniger relevant ist als die Lernziele „(Inter)kulturelle Kompetenz“ und „Sprachentwicklung“. Auffällig ist, dass hier, anders als bei der (inter)kulturellen Kompetenz, der Bildung einer eigenen Meinung ($M = 3,93$; $SD = ,91$) und dem Sich-Öffnen für neue Perspektiven die größte Bedeutung ($M = 3,90$; $SD = ,97$) zugeschrieben wird.

Die Förderung von Leselust steht für die Lehrkräfte an erster Stelle ($M = 4,07$; $SD = ,90$). Der Beschäftigung mit literarischen Begriffen ($M = 2,97$; $SD = 1,10$) messen die Proband*innen in der Sekundarstufe I keine große Bedeutung bei. Die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten und das Kennenlernen der deutschsprachigen Kultur werden von den Proband*innen als die wichtigsten Lernziele gesehen, die im Unterricht angestrebt werden.

3.3 Ergebnisse

Aus der einfaktoriellen Varianzanalyse (F-Test) zum Vergleich der Wichtigkeit, die die Proband*innen den vier Kategorien zuschreiben, geht hervor, dass sich zumindest ein Lernziel von den anderen unterscheidet ($F(3, 654) = 49,04, p < ,01$). Der Post-hoc-Test zeigt, dass das Lernziel „(Inter)kulturelle Kompetenz“ durchschnittlich für wichtiger gehalten wird als die anderen Lernziele ($p < ,001$). Wenn Proband*innen das Lernziel „(Inter)kulturelle Kompetenz“ wichtig finden, dann messen sie dem Lernziel „Sprachentwicklung“ ebenfalls eine hohe Relevanz bei. Des Weiteren zeigt der Post-hoc-Test, dass es einen signifikanten Unterschied in der Einschätzung der Wichtigkeit zwischen dem Lernziel „Sprachentwicklung“ und dem Lernziel „Literarische Kompetenz“ gibt ($p = ,004$), aber keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Lernziel „Persönliche Entwicklung“ und dem Lernziel „Literarische Kompetenz“ und auch nicht zwischen den Lernzielen „Persönliche Entwicklung“ und „Sprachentwicklung“. Außerdem wurden die Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechnet.

Tabelle 3.6: Zusammenhang zwischen den Lernzielen

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

Aus Tabelle 3.6 geht hervor, dass die Wichtigkeit, die die Proband*innen den Lernzielen beimessen, positiv ist. Bemerkenswert sind die Korrelationen zwischen der Wichtigkeit der „Sprachentwicklung“ und der Wichtigkeit „(Inter)kultureller Kompetenz“ als auch zwischen „Sprachentwicklung“ und „Literarischer Kompetenz“. Lehrkräfte, die das Lernziel „Sprachentwicklung“ für wichtig halten, messen auch der „(Inter)kulturellen Kompetenz“ und „Literarischen Kompetenz“ Wichtigkeit bei.

Ein weiteres Untersuchungsinteresse richtete sich auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Ausbildung und der Einschätzung der Lernziele, also inwieweit das Ausbildungsniveau der Proband*innen von Bedeutung ist und ob sich hierbei Unterschiede feststellen lassen. Diesbezüglich wurden zunächst die Mittelwerte und Standardabweichungen in Bezug auf die Wichtigkeit der Lernziele nach Ausbildungsniveau aufgeschlüsselt berechnet.

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Tabelle 3.7: Zusammenhang zwischen Lernzielen und Ausbildungsniveau

		<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Persönliche Entwicklung	Ohne Abschluss	3,82	,81
	<i>eerstegraads</i> ³⁰	3,78	,88
	<i>tweedegraads</i>	3,65	,90
2. (Inter)kulturelle Kompetenz	Ohne Abschluss	4,38	,60
	<i>eerstegraads</i>	4,25	,70
	<i>tweedegraads</i>	4,20	,68
3. Literarische Kompetenz	Ohne Abschluss	3,92	,55
	<i>eerstegraads</i>	3,66	,76
	<i>tweedegraads</i>	3,56	,61
4. Sprachentwicklung	Ohne Abschluss	4,04	,55
	<i>eerstegraads</i>	3,75	,70
	<i>tweedegraads</i>	3,73	,64

Ohne Abschluss: $n = 22$ / *eerstegraads*: $n = 119$ / *tweedegraads*: $n = 78$

Wie Tabelle 3.7 zeigt, finden Lehrkräfte ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium alle vier Lernziele wichtiger als Lehrkräfte mit einer abgeschlossenen Lehrerausbildung. Lehrkräfte mit einer *eerstegraads*-Ausbildung messen allen Lernzielen mehr Bedeutung zu als Lehrkräfte mit einer *tweedegraads*-Lehrerausbildung; der Unterschied zwischen den beiden Gruppen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium ist allerdings nicht sehr groß. Das Lernziel „(Inter)kulturelle Kompetenz“ wird von allen Lehrkräften als am relevantesten betrachtet und das Lernziel „Sprachentwicklung“ steht bei allen Lehrkräften an zweiter Stelle.

Im Anschluss daran wurde mittels einer Varianzanalyse untersucht, ob sich signifikante Unterschiede zwischen den Ausbildungsniveaus hinsichtlich der Einschätzung der Lernziele feststellen lassen. Es konnte kein signifikanter Unterschied zwischen dem Ausbildungsniveau und den Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Wichtigkeit von Lernzielen nachgewiesen werden ($F(2, 216) = 2,308$; $p > ,10$).

³⁰ Eine Ausbildung zum „ersten Grad“ (*eerstegraads*) bedeutet, dass entweder eine Fachhochschulausbildung „ersten Grades“ oder ein Universitätsstudium (Lehramt Deutsch als Fremdsprache) absolviert wurde. Mit beiden Studiengängen wird die Berechtigung erworben, sowohl in Sekundarstufe I als auch II zu unterrichten. Das Studium beinhaltet sowohl die theoretische als auch die praktische Ausbildung (Referendariat).

3.3 Ergebnisse

3.3.2 Was und wie oft wird gelesen? (Textsorten und Frequenz)

Des Weiteren wurden Fragen zur Nutzung von Textsorten gestellt. Es ging um die Frage, mit welcher Häufigkeit welche Textsorten im ersten und zweiten Lernjahr eingesetzt werden. Die Proband*innen konnten für jede einzelne Textsorte auf einer Skala von 1 (*nie*) bis 5 (*immer*) wählen. Es wurde nach neun Textsorten gefragt. Der Cronbachs-Alpha-Wert der neun Items beträgt ,71. Obwohl sich ohne das Item „Jugendbücher“ der Cronbachs-Alpha-Wert leicht erhöht hätte (,74), wurden alle Items in der Skala berücksichtigt. Die Häufigkeit der Nutzung der einzelnen Textsorten korreliert positiv, was darauf hinweist, dass manche Lehrkräfte dazu neigen, viele verschiedene Textsorten einzusetzen, während andere Lehrkräfte sich auf den Einsatz nur weniger Textsorten beschränken.

Die Lehrkräfte wurden ebenfalls befragt, mit welcher Regelmäßigkeit sie kurze und lange Texte im ersten und im zweiten Lernjahr in den verschiedenen Schultypen (*havo*, *vwo*, *havo/vwo* oder *Gymnasium*) einsetzen. Sie konnten für jede Textsorte zwischen folgenden Optionen wählen: 1: *nie*, 2: *weniger als einmal pro Monat*, 3: *zwei- bis dreimal pro Monat*, 4: *mehr als dreimal pro Monat*, 5: *nicht zutreffend*. *Nicht zutreffend* sollte angekreuzt werden, wenn die Lehrkraft in diesem Schultyp nicht unterrichtete.

Der Häufigkeit nach sind Songtexte ($M = 3,46$; $SD = 1,07$), kurze Geschichten ($M = 3,44$; $SD = 1,07$) und Jugendbücher ($M = 3,18$; $SD = 1,4$) aus der Sicht der Proband*innen die beliebtesten Textsorten. Sie werden durchschnittlich häufiger im Unterricht eingesetzt als Märchen ($M = 2,69$; $SD = 1,18$), Comics ($M = 2,39$; $SD = 1,20$), Gedichte ($M = 2,32$; $SD = 1,14$). Poetry Slams, Graphic Novels und Theaterstücke werden in der Sekundarstufe I kaum eingesetzt.

Auffällig ist die Standardabweichung bei der Textsorte Jugendbuch. Hier antworteten die Proband*innen sehr divers. Aus diesem Grund wurde mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Einsatzes von Jugendbüchern und dem Bildungsniveau gibt. Es ließ sich kein signifikanter Zusammenhang nachweisen ($p = ,87$).

Ferner wurden die Lehrkräfte befragt, wie häufig sie literarische Texte in den verschiedenen Schultypen und Lernjahren einsetzen. Ein Vergleich der verschiedenen Lernjahre zeigt, dass die Zahl der Lernjahre mit der Häufigkeit des Einsatzes von Lektüre korreliert. Aus der einfaktoriellen Varianzanalyse zum Vergleich der Häufigkeit des Einsatzes von literarischen Texten in den verschiedenen Lernjahren geht hervor, dass sich der Gebrauch von Literatur in den verschiedenen Lernjahren voneinander unterscheidet ($F(7, 1526) = 15,22$; $p < ,01$). Mittels einer Varianzanalyse mit Messwiederholung in Bezug auf Lernjahr und die verschiedenen Schultypen zeigte sich ein Unterschied

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

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 ($F(3, 1076) = ,04; p = ,99$). Im ersten Lernjahr schenken Lehrkräfte literarischen Texten weniger Aufmerksamkeit als im zweiten Lernjahr. Aus dem Post-hoc-Test geht hervor, dass beim Schultyp *havo* weniger Literatur eingesetzt wird als beim Schultyp *vwo*. In den *havo/vwo*³¹-Klassen wird ebenfalls weniger Literatur als in den *vwo*-Klassen eingesetzt:

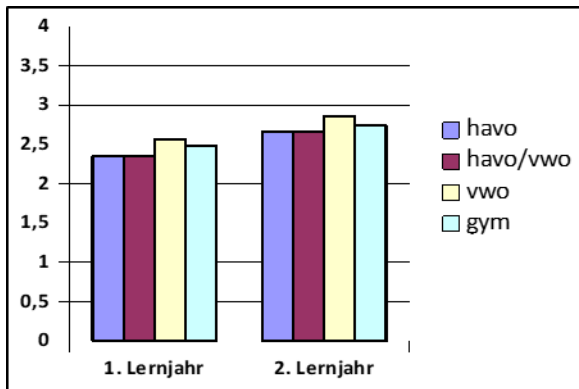


Abbildung 3.1: Häufigkeit des Einsatzes literarischer Texte im ersten und zweiten Lernjahr in Bezug auf den Schultyp

Ebenfalls wurde untersucht, ob es eine Korrelation zwischen der den Lernzielen zugemessenen Wichtigkeit und angegebenen Häufigkeit des Einsatzes der verschiedenen Textsorten gibt. Dabei zeigte sich, dass Lehrkräfte, die das Lernziel „Persönliche Entwicklung“ wichtig finden, auch die unterschiedlichen Textsorten häufiger einsetzen ($r = ,39$), dicht gefolgt von denjenigen, die das Lernziel „Sprachentwicklung“ als besonders wichtig einschätzen ($r = ,37$). Die niedrigste Korrelation zeigte sich mit dem Lernziel „(Inter)kulturelle Kompetenz“ ($r = ,23$).

Ganztexte finden im Unterricht der Befragten im ersten Lernjahr wenig Beachtung; mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte behandeln im ersten Lernjahr keine Ganzschrift. Auffallend sind die großen Unterschiede zwischen Lehrkräften in Bezug auf den Einsatz von Jugendbüchern. Manche Lehrkräfte behandeln keine Jugendbücher, während andere sich dazu entscheiden, pro Jahr sogar bis zu elf Bücher im Unterricht einzusetzen. Im ersten Lernjahr setzen 70% der Befragten kein Jugendbuch in ihrem Unterricht ein, im zweiten Lernjahr liegt der Anteil der Lehrkräfte, die kein Buch einsetzen, bei 56%.

³¹ An manchen Schulen gibt es in den ersten Lernjahren noch Klassen mit gemischten Niveaus: *havo*- und *vwo*-Lernende sind dann in einer Klasse.

3.3 Ergebnisse

3.3.3 Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrem Lehrwerk hinsichtlich literarischer Texte?

Unbestritten ist, dass das Lehrbuch die Grundlage der Unterrichtspraxis im DaF-Unterricht in den Niederlanden darstellt: Nur zwei Proband*innen arbeiten nicht mit einem Lehrwerk. Die Mehrheit (63 %) der Proband*innen geben an, die im Lehrwerk angebotenen literarischen Texte in ihrer eigenen Unterrichtspraxis einzusetzen. In einer weiteren Frage wurden den Proband*innen Thesen zur Didaktik des Lehrwerks in Bezug auf Literatur zur Beurteilung vorgelegt; auf einer Skala von 1 bis 5 konnten die Proband*innen ihre Zufriedenheit angeben (von 1: *trifft überhaupt nicht zu* bis 5: *trifft völlig zu*).

Tabelle 3.8: Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Lehrwerk

Wie finden Sie das literarische Textangebot Ihres Lehrwerks für die Sekundarstufe I?	M	SD
Die Texte sind hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads auf die Zielgruppe abgestimmt.	3,73	,83
Die angebotenen Texte schließen gut an den Lernstoff an.	3,36	,91
Die Texte schließen gut an die Erfahrungswelt der Lernenden an.	3,31	,92
Die Texte bieten die Möglichkeit zur (inter)kulturellen Vertiefung.	3,30	,87
Es werden ausreichend literarische Texte im Lehrwerk angeboten.	2,99	1,08
Es gibt eine ausgewogene Mischung von Textsorten (zum Beispiel Roman, Gedicht, Kurzgeschichte).	2,68	1,06

Cronbachs-Alpha = ,75 / M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

Bei den Antworten zu diesen Items zeigte sich (siehe Tabelle 3.8.), dass die Lehrkräfte mit der Auswahl an literarischen Texten im genutzten Lehrwerk hinsichtlich Schwierigkeitsgrad, Zusammenhang zwischen Text und Lerninhalt, Erfahrungswelt und (inter)kultureller Vertiefung relativ zufrieden sind. Etwas weniger zufrieden sind die Lehrkräfte mit der angebotenen Menge an literarischen Texten und mit der Auswahl an verschiedenen Textsorten.

Eine weitere Frage beschäftigte sich mit der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der didaktischen Aufbereitung literarischer Texte im Lehrwerk. Die Proband*innen konnten auf einer Skala von 1 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 5 (*trifft völlig zu*) Stellung nehmen.

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Tabelle 3.9: Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der didaktischen Aufbereitung von literarischen Texten im Lehrwerk

Sind Sie mit der didaktischen Aufbereitung des Lehrwerkes zufrieden?	<i>M</i>	<i>SD</i>
Die literarischen Texte sind in die Kapitel integriert.	3,51	1,20
Die didaktische Aufbereitung hilft den Lernenden, literarische Texte besser zu verstehen.	3,07	,94
Die didaktische Aufbereitung fördert die Entwicklung der Lernenden zu kompetenten Lesenden.	2,98	,90
Das Lehrwerk bietet den Lernenden Unterstützung bei Problemen, die sie als Lesende haben.	2,84	,90
Die literarischen Texte werden durch Hör- und Sehfragmente unterstützt.	2,82	1,19
Die Verarbeitungsaufgaben sind kreativ.	2,79	1,01
Die Methodik stimuliert Lernende, Literatur zu lesen.	2,49	,92
Das Lehrwerk bietet Differenzierungsmöglichkeiten.	2,42	,96

Cronbachs-Alpha = ,81

M = Mittelwert

SD = Standardabweichung

Tabelle 3.9 lässt sich entnehmen, dass die Mittelwerte zwischen $M = 2,42$ und $M = 3,51$ variieren. Lehrkräfte reagieren bei dieser Frage ähnlich: Sie äußern sich relativ unzufrieden hinsichtlich der Differenzierungsmöglichkeiten ($M = 2,42$; $SD = ,96$) und der didaktischen Aufbereitung ($M = 2,49$; $SD = ,92$). Mit der Integration der literarischen Texte in den Lehrwerkkapitel sind sie am zufriedensten ($M = 3,51$; $SD = 1,20$). Bemerkenswert ist, dass Lehrkräfte zwar die Auffassung vertreten, dass Lehrwerke zu wenig literarische Texte beinhalten, der Faktor „Literatur“ bei der Entscheidung für ein bestimmtes Lehrwerk allerdings kein wichtiges Auswahlkriterium darstellt ($M = 2,51$; $SD = 1,02$).

3.3.4 Wie verfolgen die Lehrkräfte die Lernziele in der Praxis? (Didaktik)

Die Fragen zur Unterrichtspraxis wurden in zwei Blöcke unterteilt: in solche zu kurzen Texten und solche zu Ganzschriften, um auch hier eventuelle Unterschiede aufzuzeigen und ein differenziertes Bild zu erhalten. Zuerst wurden die Fragen zum Einsatz von Kurztexten gestellt und danach wurde nach der Lektüre von Ganzschriften gefragt.

Auf einer Skala von 1: *nie* bis 5: *immer* konnten die Lehrkräfte angeben, welche kreativen Aufgaben sie bei Kurztexten im Unterricht einsetzen.

3.3 Ergebnisse

Tabelle 3.10: Kreative Aufgabenformate beim Einsatz von Kurztexten

Welche kreativen Aufgabenformate setzen Sie bei kurzen Texten ein?	M	SD
Schreibfertigkeit		
Die Lernenden verfassen ein anderes Ende des Textes.	2,40	1,25
Sie verfassen ihre eigene Literatur: beispielsweise einen Song, ein 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 oder die Autor*in oder an eine der Hauptpersonen.	1,89	1,13
Lernende verarbeiten das Gelesene in ein anderes Genre (zum Beispiel Comic).	1,85	1,12
Sprech- / Gesprächsfertigkeit		
Die Lernenden halten eine Präsentation.	2,36	1,19
Sie führen ein Gespräch (zum Beispiel Interview).	2,29	1,21
Sie führen eine Diskussion.	2,13	1,14

Cronbachs-Alpha = ,83 / M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

Die im Fragebogen vorgegebenen kreativen Aufgabenstellungen werden von den Lehrkräften in der Unterrichtspraxis kaum genutzt. 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 eingesetzt ($M = 1,85$; $SD = 1,12$), genauso wenig das Verfassen eines Briefes an den oder die Autor*in oder das Schreiben einer Rezension. Die Entwicklung der Sprech- und Gesprächsfertigkeit mithilfe von literarischen Texten ist zwar etwas häufiger als die von schriftlichen Aufgaben, hier liegt der höchste Mittelwert bei $M = 2,36$; $SD = 1,19$ (eine Präsentation vorbereiten). Die Mittelwerte zeigen, dass kaum schriftliche und mündliche kreative Aufgaben eingesetzt werden.

Der Vergleich des Einsatzes dieser Aufgaben mit dem Einsatz von Textsorten zeigt, dass es eine starke Korrelation gibt. Proband*innen, die den Gebrauch von unterschiedlichen Textsorten wichtig finden, halten die Verarbeitungsaufgaben ebenfalls für bedeutsam. Beispiele sind „ein anderes Ende verfassen“, das eine signifikante Korrelation von $r = ,42$ ($p < ,001$) aufweist, und „Lernende schreiben ihren eigenen Text“ mit $r = ,45$ ($p < ,001$). Zudem wurde mittels Pearson-Korrelationsanalyse nachgewiesen, dass das Lernziel „Persönliche Entwicklung“ mit den kreativen Aufgabenformaten korreliert. Proband*innen, die dieses Lernziel wichtig finden, setzen kreative Aufgaben verstärkt ein.

Ganztexte haben, wie bereits erwähnt, im Unterricht der Befragten im ersten Lernjahr eine untergeordnete Funktion. Mehr als zwei Drittel der Befragten lassen im ersten Lernjahr keine Ganzschrift (beispielsweise ein Jugendbuch) lesen. Im zweiten Lernjahr wird bereits mehr gelesen als im ersten Lernjahr.

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Dennoch behandelt fast die Hälfte der Befragten auch im zweiten Jahr kein Jugendbuch im Unterricht. Auffallend ist, dass am Gymnasium im Vergleich zu den anderen Schulformen wenig Ganzschriften gelesen werden, vor allem im ersten Lernjahr ($M = ,49$; $SD = 1,47$). Bemerkenswert ist die große Varianz in der Anzahl der gelesenen Ganzschriften von 0 bis 11 Bücher pro Schuljahr.

Im zweiten Lernjahr werden in allen Schultypen bereits etwas mehr Ganzschriften gelesen. Die meisten Bücher werden im Schultyp *vwo* gelesen ($M = 1,02$; $SD = 1,31$), die wenigsten am Gymnasium ($M = ,75$; $SD = 1,17$). Auch hier zeigt sich wieder eine große Spannbreite, die zwischen 0 und 10 liegt; im Gymnasium werden maximal 5 Bücher gelesen. Lernende, die nach dem 2. oder 3. Lernjahr (3. Klasse) das Fach Deutsch abwählen, sind mit deutschsprachigen Ganzschriften dann nicht in Berührung gekommen.

Bei der Frage, ob Lernende das Jugendbuch, das sie lesen, selbst wählen können oder ob alle Lernenden dieselbe Ganzschrift lesen, ergibt sich (1 *nie*, 5 *immer*) ein Mittelwert von $M = 3,16$; $SD = 1,43$ (dasselbe Buch) und $M = 2,85$; $SD = 1,45$ (die Lernenden wählen frei). Zusätzlich wurde untersucht, ob die Wahl des Buches mit den Lernzielen korreliert. Es zeigte sich eine schwache signifikante positive Korrelation zwischen dem Lernziel „Persönliche Entwicklung“ und der freien Textwahl. Proband*innen, die dieses Ziel als relevant einschätzen, lassen den Lernenden Freiheit bei der Textauswahl ($r = ,19$; $p < ,001$). Die anderen Lernziele korrelieren nicht signifikant mit der freien Textwahl.

Eine weitere Frage beschäftigt sich mit den Kriterien für die Auswahl einer Ganzschrift. Die Teilnehmenden konnten sich auf einer Skala von 1 (*nie*) bis 5 (*immer*) entscheiden.

Tabelle 3.11: Kriterien bei der Auswahl von Ganzschriften

Welche Kriterien sind für Sie ausschlaggebend bei der Wahl einer Ganzschrift?	<i>M</i>	<i>SD</i>
Sie schließt gut an die Erfahrungswelt der Lernenden an.	4,08	1,05
Die Handlung ist spannend.	3,83	,96
Die Erzählstruktur ist klar und einfach.	3,81	1,02
Sie ist in alltäglicher Sprache geschrieben.	3,72	1,01
Sie ist sowohl für Mädchen als auch für Jungen interessant.	3,58	1,16
Das Layout ist ansprechend.	3,14	1,14
Sie ist vor kurzem erschienen.	2,89	1,08
Sie hat max. 150 Seiten.	2,80	1,36
Es müssen Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen.	2,47	1,22
Sie hat kein offenes Ende.	2,44	1,11
Das Buch hat einen Preis bekommen.	2,26	1,13

Cronbachs-Alpha = ,86 / *M* = Mittelwert / *SD* = Standardabweichung

3.3 Ergebnisse

Aus Tabelle 3.11 ist ersichtlich, dass die einzelnen Items einen starken Zusammenhang aufweisen. Bei der Frage nach den Auswahlkriterien für Ganzschriften fällt bei den Antworten der Proband*innen auf, dass die Erlebniswelt der Lernenden das wichtigste Kriterium ist. Das Jugendbuch soll aus Sicht der Lehrkräfte an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen ($M = 4,08$; $SD = 1,05$). Weitere Auswahlkriterien sind beispielsweise, ob die Handlung spannend ($M = 3,83$; $SD = ,96$) und die Erzählstruktur einfach und klar ist ($M = 3,81$; $SD = 1,02$) und dass die Geschichte in einem verständlichen, alltäglichen Deutsch geschrieben ist ($M = 3,72$; $SD = 1,00$). Diese Kriterien erzielten die höchsten Bewertungen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass zur Verfügung stehendes Unterrichtsmaterial nicht als relevantes Auswahlkriterium gesehen wird ($M = 2,47$; $SD = 1,22$).

Darüber hinaus wurde mittels einer Varianzanalyse für abhängige Stichproben nachgewiesen, dass sich die verschiedenen Auswahlkriterien signifikant voneinander unterscheiden ($F(11, 2398) = 106,72$; $p < ,001$). Mittels einer Korrelationsanalyse wurde zudem ersichtlich, dass es einen schwachen Zusammenhang zwischen den angestrebten Lernzielen und den Auswahlkriterien für Jugendbücher gibt. Nennenswert ist vor allem, dass Lehrkräfte, die das Lernziel „Persönliche Entwicklung“ als relevant einschätzen, es auch wichtig finden, dass das Jugendbuch aktuell ist ($r = ,30$) und dass es zur Lebenswelt der Lernenden passt ($r = ,28$). Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Lernziel „Sprachentwicklung“ und dem alltäglichen Sprachgebrauch im Jugendbuch ($p > 0,05$), allerdings einen schwachen Zusammenhang zwischen dem Kriterium „alltäglicher Sprachgebrauch“ und den Lernzielen „Persönliche Entwicklung“ ($r = ,21$), „(Inter)kulturelle Kompetenz“ ($r = ,23$) und „Literarische Kompetenz“ ($r = ,23$). Proband*innen, die eines dieser drei Lernziele als zentral einschätzen, finden es wichtig, dass der Sprachgebrauch des Jugendbuches nicht zu schwierig ist, sondern eine alltägliche Sprache verwendet wird.

Der Fokus beim Einsatz eines Jugendbuches im Unterricht kann auf unterschiedliche Aspekte gelegt werden. Daher wurde auch versucht, in Erfahrung zu bringen, welche Verfahren sich in der Praxis etabliert haben. Zu diesem Themenkomplex konnten die Proband*innen ihr fachdidaktisches Handeln auf einer Skala von 1 (*nie*) bis 5 (*oft*) angeben.

Tabelle 3.12: Literarische Aspekte bei Ganzschriften

Welche dieser Aspekte besprechen Sie bei Ganzschriften in der Sekundarstufe I?	<i>M</i>	<i>SD</i>
Die Bestimmung des Themas. (Was ist das Thema des Jugendbuches?)	3,94	1,30
Die Meinung über das Buch (positiv, negativ)	3,81	1,33
Die Einschätzung des Buches (spannend, langweilig)	3,79	1,32

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Die Charakterisierung der wichtigsten Personen	3,70	1,35
Die Zusammenfassung der Geschichte auf Niederländisch	3,32	1,42
Das Erkennen basaler Strukturelemente. (Zeit-, Ortswechsel)	2,89	1,31
Die Zusammenfassung der Geschichte auf Deutsch	2,40	1,25

Cronbachs-Alpha = ,91 / M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

Vom Großteil der Befragten wurden die Aspekte Themabestimmung ($M = 3,94$; $SD = 1,30$) und das Werturteil der Lernenden zu einem Jugendbuch ($M = 3,81$; $SD = 1,33$) als relevant angegeben. Analysen, wie zum Beispiel das Herausfiltern erzähltechnischer Elemente (basaler Strukturelemente), werden im Unterricht nicht häufig durchgeführt ($M = 2,89$; $SD = 1,31$). Außerdem finden es die meisten Lehrkräfte nicht wichtig, dass Lernende bereits in der Sekundarstufe I den Handlungsverlauf einer Ganzschrift in der Zielsprache zusammenfassen können ($M = 2,40$; $SD = 1,25$). Im Globaltest der Varianzanalyse (F-Test) wurde nachgewiesen, dass sich die verschiedenen Aspekte signifikant voneinander unterscheiden ($F(6, 1308) = 101.026$; $p < ,001$). Des Weiteren wurde der Pearson-Korrelationskoeffizient ermittelt. Es wurde eine mittlere Korrelation zwischen den Lernzielen, der Wichtigkeit der Verwendung unterschiedlicher Textsorten und den literarischen Aspekten nachgewiesen. Zudem zeigte sich, dass die Häufigkeit des Einsatzes von Textsorten und das Beimesen der Wichtigkeit des Lernzieles „Sprachentwicklung“ am stärksten miteinander korrelieren. Proband*innen, die den Gebrauch von verschiedenen Textsorten wichtig finden, halten auch die unterschiedlichen literarischen Aspekte, wie in Tabelle 3.11 dargestellt, für relevant, wie beispielsweise die Charakterisierung der Protagonisten in einem Jugendbuch ($r = ,38$; $p < ,001$). Bei der Frage nach dem Einsatz von Verarbeitungsaufgaben wurde erkennbar, dass bei längeren Texten wie auch bei Kurztexten handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben keine Priorität im Unterricht haben. Das beliebteste Aufgabenformat ist das Lesedossier ($M = 2,93$; $SD = 1,41$), wobei nicht ermittelt wurde, in welcher Sprache das Lesedossier von Lernenden verfasst werden muss. Keinen oder wenig Zuspruch erhalten die Umgestaltung des Textes in einen Film ($M = 1,76$; $SD = 1,10$) oder die Transformation des Textinhalts in eine andere Textsorte ($M = 1,87$; $SD = 1,17$).

Tabelle 3.13: Aufgabenformate bei Ganzschriften

Welche kreativen Aufgabenformate setzen Sie bei Ganzschriften ein?	M	SD
Die Lernenden 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

3.3 Ergebnisse

Sie verfassen ihre eigene Literatur: beispielsweise einen Song, ein Gedicht.	1,95	1,15
Sie schreiben einen Brief an den oder die Autor*in oder an eine der Hauptfiguren.	1,93	1,21
Sie führen ein Gespräch (zum Beispiel Interview).	1,93	1,15
Die Lernenden schreiben einen Text aus einer anderen Perspektive.	1,91	1,16
Sie verarbeiten das Gelesene in einem anderen Genre (zum Beispiel Comic).	1,87	1,17
Sie machen einen Film über das Buch.	1,76	1,10

Cronbachs-Alpha = ,89 / M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

Beim Vergleich der Wichtigkeit der Lernziele mit der Einschätzung der didaktischen Aufbereitung zeigt sich ein signifikanter Effekt in Bezug auf das Lernziel „Persönliche Entwicklung“. Proband*innen, die dieses Lernziel als relevant einschätzen, finden das Schreiben einer Rezension ($r = ,30$; $p < ,001$) wichtig. Ein schwacher Zusammenhang lässt sich für das Lernziel „Sprachentwicklung“ feststellen. Erwähnenswert ist überdies, dass die Proband*innen, die den Gebrauch von verschiedenen Textsorten wichtig finden, auch die im Fragebogen genannten Verarbeitungsaufgaben als relevant einschätzen. Der höchste Korrelationswert liegt beim Aufgabentypus „Umgestaltung in ein anderes Genre“ ($r = ,45$; $p < ,001$). Des Weiteren wurde untersucht, wie wichtig Proband*innen literarische Texte für die Entwicklung der Lesefähigkeit finden. Sie konnten aus einer Skala von 1 (*sehr unwichtig*) bis 5 (*sehr wichtig*) wählen. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte entschied sich für *sehr wichtig* (25%) und *wichtig* (36%). 27% wählten die mittlere Option (Antwortmöglichkeit 3) und 12% hielten literarische Texte für die Entwicklung der Lesefähigkeit für *unwichtig*. Im Anschluss daran wurden Lehrkräfte auch noch befragt, ob sie in der Praxis mehr Sachtexte oder mehr literarische Texte einsetzen. Fast 60% der Proband*innen gaben an, mehr Sachtexte als literarische Texte einzusetzen, im Vergleich zu 16% der Lehrkräfte, die mehr literarische Texte als Sachtexte benutzen.

3.3.5 Welche Erfahrungen mit dem Einsatz von literarischen Texten im Unterricht werden von Lehrkräften genannt?

Ein weiterer Teilbereich der Fragebogenuntersuchung war die Frage nach der Zufriedenheit mit der eigenen Unterrichtspraxis. Die Proband*innen wählten aus einer Skala von 1 (*sehr unzufrieden*) bis 5 (*sehr zufrieden*).

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Tabelle 3.14: Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der eigenen Praxis

Sind Sie mit Ihrer eigenen Unterrichtspraxis hinsichtlich des Einsatzes von Literatur zufrieden? Zufrieden mit ...	M	SD
der Variation bei Textsorten	2,75	1,01
der Variation bei Fertigkeiten	2,69	1,00
der Variation hinsichtlich handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben	2,58	1,02
der Anzahl der im Unterricht behandelten Aufgaben	2,52	,97
der Unterrichtszeit, die für Literatur verwendet wird	2,39	,91
der Anzahl im Unterricht behandelte literarischer Texte	2,38	,94

Cronbachs-Alpha = ,91 / M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

Aus den Mittelwerten von Tabelle 3.14 kann geschlossen werden, dass die Proband*innen eher unzufrieden als zufrieden sind. Am unzufriedensten sind die Lehrkräfte mit der Anzahl der im Unterricht behandelten Texte ($M = 2,38$; $SD = ,94$) und mit der Unterrichtszeit, die für Literatur zur Verfügung steht ($M = 2,39$; $SD = ,91$). Der höchste Mittelwert ($M = 2,75$; $SD = 1,01$) betrifft die „Variation bei den Textsorten“. Ferner wurde untersucht, ob die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Ausbildungsniveau zusammenhängt. Mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse zeigte sich, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und den Ausbildungsniveaus gibt. Eine zusätzliche Frage befasste sich mit den Problemen und Schwierigkeiten, die Lehrkräfte in ihrem eigenen Unterricht erfahren können. Die Teilnehmer*innen konnten auf einer Skala von 1 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 5 (*trifft völlig zu*) wählen. Die Auswertung ergab die in Tabelle 3.15 zusammengestellten Resultate.

Tabelle 3.15: Auftretende Probleme und Schwierigkeiten in der Schulpraxis

Inwieweit können Sie den folgenden Aussagen zustimmen?	M	SD
Sprachlich passende Texte sind oft zu albern für die Lernenden.	3,85	1,09
Das Unterrichtsprogramm ist zu gefüllt mit anderen Inhalten, wie z. B. Erwerb der sprachlichen Fertigkeiten, Grammatik und Wortschatz.	3,75	1,12
Ich habe keine Zeit, Unterrichtsmaterial zu entwickeln.	3,52	1,17
Der Spracherwerb ist in der Sekundarstufe I wichtiger als der Erwerb von literarischer Kompetenz.	3,46	1,11
Das Angebot an für das A1-Niveau geeigneten Lektüren ist zu klein.	3,30	1,19
Es ist schwierig, Lernende für literarische Texte zu motivieren.	3,27	1,10
Lernende lesen nicht gern, erst recht nicht in der Fremdsprache.	3,26	1,12
Das Angebot an für das A2-Niveau geeigneten Lektüren ist zu klein.	3,10	1,15
Der Geschmack der Lernenden hinsichtlich Lektüre ist zu unterschiedlich.	3,00	,96
Die Lernenden sind sprachlich noch nicht so weit, sich mit Literatur zu beschäftigen.	2,96	1,17

3.3 Ergebnisse

Es gibt zu wenig finanzielle Mittel für die Anschaffung von Büchern in der Schule.	2,92	1,31
Lernende finden Literatur nicht interessant.	2,87	1,08
Aufgrund unterschiedlicher Auffassungen fehlt eine gemeinsame Vorgehensweise in der Fachgruppe.	2,64	1,30
Meine Fachgruppe findet Literatur in der Sekundarstufe I nicht wichtig.	2,52	1,13

Cronbachs-Alpha = ,76 / M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

Die meisten Unterrichtenden halten die Textsuche bzw. Textauswahl („Texte sind oft zu albern für die Lernenden.“) und den Zeitaufwand für die größten Störfaktoren. Beim Faktor Zeit war gemeint, dass im Unterricht zu wenig Zeit für die Beschäftigung mit Literatur vorhanden ist, da anderen Inhalten wie dem Fertigkeitstraining Priorität gegeben werden muss. Ferner geben die Proband*innen auch an, zu wenig Vorbereitungszeit für die Entwicklung von didaktischem Material zu haben. Auffallend ist, dass eine fehlende gemeinsame Vorgehensweise innerhalb der Fachgruppe, die finanziellen Mittel sowie das (fehlende) Leseinteresse der Lernenden als am wenigsten „problematisch“ eingeschätzt wurden.

Des Weiteren wurde der Frage nachgegangen, ob es einen Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten und Problemen der Lehrkräfte und ihrem Ausbildungsniveau gibt. Die Varianzanalyse mit allen drei Ausbildungsniveaus (*eerstegraads*, *tweedegraads*, ohne Abschluss) zeigte bei keinem der vierzehn Items einen signifikanten Zusammenhang ($p > ,05$).

3.3.6 Welche Verbesserungsvorschläge haben Lehrkräfte für den Literaturunterricht?

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

Tabelle 3.16: Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der Unterrichtspraxis

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

Cronbachs-Alpha = ,76 / M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Bei den Antworten kristallisierte sich der Wunsch nach mehr Unterrichtsmaterial und nach einer aktuellen Bücherliste heraus. Darüber hinaus wurde sowohl mehr Zeit für Literatur im Unterricht als auch mehr fachdidaktische Hilfestellungen für didaktische Nutzungsmöglichkeiten gewünscht. Didaktisiertes Unterrichtsmaterial und eine aktuelle Bücherliste könnten laut der Proband*innen zu einer Verbesserung und Erleichterung beitragen ($M = 4,21$; $SD = 1,00$ und $M = 4,19$; $SD = 1,00$). Die Organisation einer Autorenlesung erzielte den niedrigsten Wert ($M = 3,38$; $SD = 1,32$).

Im F-Test ließ sich feststellen, dass sich die Einschätzung der einzelnen Verbesserungsvorschläge unterscheidet ($F(5, 1090) = 3,318$; $p < ,001$). Überdies wurde eine Pearson-Korrelation berechnet. Die Items zu den Verbesserungsvorschlägen wurden mit den Lernzielen korreliert. Es konnte ein schwacher positiver Zusammenhang zwischen der den Lernzielen zugemessenen Wichtigkeit und der Einschätzung der verfügbaren Unterrichtszeit nachgewiesen werden. Ermittelt werden sollte auch die Auffassung der Lehrkräfte zur Anpassung der Bildungsvorgaben. Auf die Frage, ob sie Vorgaben für das Lernziel „Literarische Kompetenz“ empfehlen würden, fielen die Antworten der Lehrkräfte sehr unterschiedlich aus. Die Lehrkräfte konnten auf einer Skala von 1 (*überhaupt nicht einverstanden*) bis 5 (*völlig einverstanden*) wählen. 40% der Proband*innen vertraten die Auffassung, dass die Verpflichtung zum Einsatz von Literatur im Unterricht nicht in die Bildungsstandards aufgenommen werden sollte, demgegenüber würden 33% eine solche Verpflichtung empfehlen. Der Mittelwert beträgt $M = 2,89$; $SD = 1,28$, die relativ hohe Standardabweichung zeigt, dass Lehrkräfte diesbezüglich sehr unterschiedliche Auffassungen haben. Eine Mehrheit der Unterrichtenden schätzt eine Vorbereitung auf die Sekundarstufe II als wichtig ein; die Lehrkräfte, die an einem Gymnasium unterrichten, schätzen diese Vorbereitung als noch wichtiger ein als die Lehrkräfte an den anderen Schulformen. Die Befragten sind der Meinung, dass Lernende am Gymnasium und im *vwo* intensiver auf den Literaturunterricht der Sekundarstufe II vorbereitet werden sollten als *havo*-Lernende. 55% der Proband*innen finden die Vorbereitung auch für *havo*-Lernende wichtig, 72% der Lehrkräfte messen der Vorbereitung für *vwo*/Gymnasium-Lernende eine große Wichtigkeit bei.

3.3.7 Welchen Zusammenhang gibt es zwischen literaturdidaktischer Schulung und Unterrichtspraxis?

Zunächst wurden die Lehrkräfte gefragt, wie oft Literaturdidaktik und Jugendliteratur Gegenstand ihres Lehramtsstudiums waren. Die Unterrichtenden konnten auf einer Skala von 1 (*sehr wenig*) bis 5 (*sehr viel*) antworten. Die Antworten zeigen, dass die Lehrkräfte die Auffassung vertreten, dass literaturdidaktische Module im Studium einen eher geringen Stellenwert

3.3 Ergebnisse

einnahmen ($M = 2,93$; $SD = 1,33$ für Literaturdidaktik und $M = 2,94$; $SD = 1,33$ für Jugendliteratur). Außerdem wurden die Lehrkräfte gefragt, in welchem Maße sie mit den in den Seminaren behandelten Teilgebieten zufrieden waren. Die Proband*innen konnten sich bei den jeweiligen Items auf einer Skala von 1 (*sehr unzufrieden*) bis 5 (*sehr zufrieden*) für eine Antwortmöglichkeit pro Statement entscheiden.

Tabelle 3.17: Aussagen der Lehrkräfte über Zufriedenheit mit der Ausbildung

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium hinsichtlich Literaturdidaktik? Zufrieden mit ...	<i>M</i>	<i>SD</i>
den unterschiedlichen literarischen Textsorten	3,30	1,32
dem Stellenwert von Literatur	3,16	1,31
den Lernzielen beim Einsatz von Literatur	3,11	1,33
der Entwicklung von eigenem kreativem Unterrichtsmaterial	2,90	1,42
den Einsatzmöglichkeiten von Literatur in der Sekundarstufe II	2,85	1,43
der Eignung literarischer Texte für den Unterricht	2,69	1,37
von theoretischen Kenntnissen über die Wahl von geeignetem literarischem Textmaterial	2,67	1,40
den Einsatzmöglichkeiten von Literatur in der Sekundarstufe I	2,66	1,38
der Beurteilung von kreativen Aufgaben.	2,57	1,32

Cronbachs-Alpha = ,96 / *M* = Mittelwert / *SD* = Standardabweichung

Befragt nach Elementen der literaturdidaktischen Modulinhalte gaben die Lehrkräfte an, dass sie mit der Aufmerksamkeit, die den verschiedenen Textsorten in der Ausbildung geschenkt wurde, am zufriedensten sind ($M = 3,30$; $SD = 1,32$). Überdies wurden der in der Ausbildung besprochene Mehrwert und die Ziele des Literaturunterrichts als positiv bewertet ($M = 3,16$; $SD = 1,31$ und $M = 3,11$; $SD = 1,33$). Mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse wurde die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Ausbildungsniveau verglichen. Es konnte ein signifikanter Unterschied zwischen „den Einsatzmöglichkeiten in der Sekundarstufe I und II“ und der „Eignung literarischer Texte für den Unterricht“ festgestellt werden ($p < ,05$). Schließlich wurde untersucht, welche Unterschiede sich hinsichtlich Zufriedenheit zwischen den einzelnen Ausbildungsniveaus ausmachen ließen.

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Tabelle 3.18: Zufriedenheit aufgeschlüsselt nach Ausbildungsniveaus

Zufrieden mit ...	Ausbildungsniveau	M	SD
den unterschiedlichen literarischen Textsorten	Ohne Abschluss	3,64	1,09
	<i>eerstegraads</i>	3,28	1,20
	<i>tweedegraads</i>	3,23	1,09
dem Mehrwert von Literatur	Ohne Abschluss	3,41	1,10
	<i>eerstegraads</i>	3,17	1,18
	<i>tweedegraads</i>	3,06	1,07
den Lernzielen beim Einsatz von Literatur	Ohne Abschluss	3,50	1,06
	<i>eerstegraads</i>	3,14	1,16
	<i>tweedegraads</i>	2,96	1,13
der Entwicklung von eigenem kreativem Unterrichtsmaterial	Ohne Abschluss	3,23	1,02
	<i>eerstegraads</i>	2,74	1,20
	<i>tweedegraads</i>	3,05	1,25
den Einsatzmöglichkeiten von Literatur in der Oberstufe	Ohne Abschluss	2,91	1,19
	<i>eerstegraads</i>	3,02	1,24
	<i>tweedegraads</i>	2,56	1,11
von theoretischen Kenntnissen über die Wahl von geeignetem literarischem Textmaterial	Ohne Abschluss	2,77	1,02
	<i>eerstegraads</i>	2,64	1,20
	<i>tweedegraads</i>	2,68	1,25
der Eignung literarischer Texte für den Unterricht	Ohne Abschluss	3,32	1,21
	<i>eerstegraads</i>	2,63	1,19
	<i>tweedegraads</i>	2,83	1,14
den Einsatzmöglichkeiten von Literatur in der Unterstufe	Ohne Abschluss	3,41	1,30
	<i>eerstegraads</i>	2,49	1,14
	<i>tweedegraads</i>	2,72	1,20
der Beurteilung von kreativen Aufgaben	Ohne Abschluss	3,00	1,16
	<i>eerstegraads</i>	2,43	1,12
	<i>tweedegraads</i>	2,65	1,20

Ohne Ausbildung: $n = 22$ / Ausbildung im *eerstegraads*: $n = 119$ / Ausbildung im *tweedegraads*: $n = 78$

Aus Tabelle 3.18 wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte ohne abgeschlossene Lehrerausbildung sich bei allen Statements am zufriedensten äußerten, außer beim Item „Einsatzmöglichkeiten in der Sekundarstufe II“. Die Lehrkräfte mit einer *eerstegraads*-Lehrerausbildung sind zufriedener als die Lehrkräfte mit einer *tweedegraads*- Lehrerausbildung bei den unterschiedlichen Textsorten ($M = 3,28$; $SD = 1,20$), mit dem Stellenwert von Literatur ($M = 3,17$; $SD = 1,18$), den Lernzielen ($M = 3,14$; $SD = 1,16$) und den Einsatzmöglichkeiten von Literatur in der Sekundarstufe II ($M = 3,02$; $SD = 1,24$). Bei den

3.3 Ergebnisse

anderen Items sind die Lehrkräfte mit einer *tweedegraads*-Lehrerausbildung zufriedener als die Proband*innen mit einer *eerstegraads*-Lehrerausbildung.

Im Anschluss daran zeigte der Globaltest (F-Test), dass sich die Mittelwerte der Zufriedenheit mit den neun Statements über die Ausbildung von Lehrkräften signifikant unterscheiden ($F(8, 1744) = 22,69; p < ,001$). Der paarweise Vergleich zeigte, dass einige Teilgebiete signifikant unterschiedlich sind. Dies bedeutet, dass die Proband*innen mit den im Studium gebotenen Teilinhalten unterschiedlich zufrieden sind.

Zudem wurde mittels einer Varianzanalyse der Frage nachgegangen, welche Unterschiede es zwischen den drei Ausbildungsniveaus gibt. Bei den Items „Eignung literarischer Texte“, „Einsatzmöglichkeiten in der Sekundarstufe I“ und „Einsatzmöglichkeiten in der Sekundarstufe II“ zeigten sich signifikante Unterschiede ($p < ,05$). Mittels der Post-hoc-Analyse wurde untersucht, welche Ausbildungsstufen sich jeweils voneinander unterscheiden. Hierbei zeigte sich ein signifikanter Unterschied beim Item „Eignung literarischer Texte“ zwischen der *eerstegraads*-Ausbildung und ohne abgeschlossene Lehrerausbildung. Beim Item „Einsatzmöglichkeiten in der Sekundarstufe I“ zeigten sich bei allen drei Ausbildungsniveaus signifikante Unterschiede ($p < ,05$). Zudem wies die Analyse einen signifikanten Unterschied zwischen der *eerstegraads*- und *tweedegraads*-Lehrerausbildung beim Statement zu den „Einsatzmöglichkeiten in der Sekundarstufe II“ nach ($p < ,05$). Die anderen Items waren nicht signifikant bezüglich der unterschiedlichen Ausbildungsniveaus.

Eine weitere Frage bezog sich auf die Teilnahme an literaturdidaktischen Fortbildungsveranstaltungen. 84% der Lehrkräfte haben im Schuljahr 2014/2015 keine literaturdidaktischen Fortbildungsseminare besucht. Zudem wurde gefragt, ob die Proband*innen ihre erworbenen Kenntnisse in ihrer eigenen Unterrichtspraxis einsetzen. 28% gaben an, dies (fast) nie zu tun, rund 46% der Proband*innen setzen ihre Kenntnisse (fast) immer ein, bei 26% lagen die Antworten in der Mitte (Antwortkategorie 3). Die Lehrkräfte wurden darüber hinaus gefragt, ob ihnen während ihrer Ausbildung literaturdidaktische Kenntnisse vermittelt wurden und ob sie in Bezug auf den Einsatz von Jugendliteratur im Unterricht auf die Praxis vorbereitet wurden. Danach wurden die Aussagen mit dem Lernjahr, in dem die Lehrkräfte tätig waren, in Zusammenhang gebracht. Viele Korrelationen waren nicht signifikant. Im ersten Lernjahr ist ein positiver Zusammenhang zwischen der Vermittlung von Jugendliteratur während der Ausbildung und der Häufigkeit des Einsatzes in der Unterrichtspraxis ($r = ,21$) zu sehen. Auch im zweiten Jahr setzt sich diese Tendenz fort, hier ergibt sich ein Wert von ($r = ,27$). Wenn Literaturdidaktik in der Ausbildung vermittelt wird, dann hat das relativ wenig bis keinen Einfluss auf die Frequenz des Einsatzes von Literatur

im Unterricht. Das Einzige, was sich schwach positiv auswirkt, ist die Vermittlung von Jugendliteratur.

3.4 Diskussion

Im Rahmen dieser Studie wurden Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Erhebung in der Sekundarstufe I an einem Gymnasium und/oder einer *vwo*- und/oder einer *havo*-Schule in den Niederlanden unterrichteten, mittels eines schriftlichen Fragebogens zum Einsatz von literarischen Texten in ihrem Unterricht befragt. Die folgenden Darlegungen befassen sich mit der Frage, welche Schlussfolgerungen sich aus diesen Resultaten für den Einsatz von literarischen Texten im fremdsprachlichen DaF-Unterricht ableiten lassen.

Zu diesem Zweck werden die im vorangegangenen Teilkapitel vorgestellten Resultate der Lehrkräftebefragung analysiert und interpretiert. Bei der Analyse und Interpretation der Resultate muss berücksichtigt werden, dass unter den Proband*innen möglicherweise eine große Zahl an literarisch interessierten Unterrichtenden war, wodurch die Resultate eventuell verzerrt wurden. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die Bereitschaft, an der Untersuchung mitzuwirken, steigt, wenn die anwerbende Person bei einigen Proband*innen bekannt ist, was bei dieser Untersuchung teilweise zutraf, da die Verfasserin die Einladung zur Fragebogenuntersuchung unter anderem über ihr eigenes Netzwerk verschickt hat (vgl. Bortz/Döring, 2015: 74). Die Analyse der Resultate erfolgt anhand der Forschungsfragen.

3.4.1 Welche Lernziele verfolgen Lehrkräfte beim Einsatz von literarischen Texten?

Bei der Frage nach der Wichtigkeit einzelner Lernziele zeigt sich, dass die (inter)kulturelle und die sprachliche Entwicklung der Lernenden für die Lehrkräfte Priorität haben. Die Förderung (inter)kultureller Kompetenz ist ein zentraler Aspekt des Fremdsprachenunterrichts. Literarische Texte werden genutzt, um Einblicke in die deutschsprachige Alltagskultur, die Traditionen und Sichtweisen sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu geben. Dies spiegelt sich in den Antworten der Proband*innen deutlich wider.

Aus den Resultaten zu den Lernzielen geht überdies hervor, dass der sprachlichen Entwicklung insbesondere hinsichtlich der rezeptiven Fertigkeiten, ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Wenn literarische Texte eingesetzt werden, dann werden sie vorwiegend für die Spracharbeit (Training der Lesefähigkeit) herangezogen. Die Förderung von Leselust erzielt bei den Konstrukt-Items zum Konstrukt „Literarische Kompetenz“ ebenfalls den höchst-

3.4 Diskussion

ten Wert. Durch die Förderung der Leselust soll auch gleichzeitig die Lesefähigkeit der Lernenden verbessert werden. Ein Vergleich der Aussagen mit den von Paran (2008) benannten Lernzielen zeigt, dass die Antworten der Lehrkräfte vor allem mit Parans (2008: 7) zweitem Quadranten übereinstimmen: Sie beziehen sich ohne Konzentration auf literarische Kompetenz auf den literarischen Text als Lesetext. Ein wichtiger Grund hierfür ist, dass die Lesefähigkeit einen wichtigen Bildungsstandard in der Sekundarstufe II darstellt. Die Abschlussprüfung enthält einen Lesefähigkeitstest und zählt zu 50% bei der Festsetzung der DaF-Gesamtnote der Lernenden. Aus diesem Grund wird vom ersten Lernjahr an viel Zeit in Lesetraining und Lesestrategien investiert, wobei vor allem Sachtexte und die Lehrbuchtexte eingesetzt werden. Die Steigerung des Lesetempos, die Entwicklung von Lesestrategien und der rezeptiven Sprachfertigkeit werden als wichtig eingeschätzt.

Lehrkräfte, die das Lernziel „Sprachentwicklung“ für wichtig halten, finden auch „(Inter)kulturelle Kompetenz“ und „Literarische Kompetenz“ wichtig. Bei den Antworten der Lehrkräfte konnte jedoch kein Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit von „Persönlicher Entwicklung“ und „Literarischer Kompetenz“ festgestellt werden. Die Wichtigkeit, die Lehrkräfte (inter)kultureller Kompetenz und literarischer Kompetenz als Lernzielen beimessen, korreliert nicht mit der Wichtigkeit, die sie der persönlichen Entwicklung beimessen. Mit anderen Worten: Die literarische und (inter)kulturelle Kompetenz, die eigentlich sehr geeignet wären, die persönliche Entwicklung der Lernenden zu fördern, wird von den Lehrkräften nicht mit dem Ziel eingesetzt, die persönliche Entwicklung zu fördern, sondern vorwiegend, um die Sprachentwicklung zu fördern. Zu erwarten wäre, dass literarische und (inter)kulturelle Kompetenz auch für die persönliche Entwicklung und nicht nur für Spracharbeit eingesetzt würden, da Lektüren nicht nur einen Beitrag zur spezifisch sprachlichen Entwicklung von Lernenden leisten, sondern auch zur Entwicklung persönlichkeitsbildender Ziele dienen können (siehe Kapitel 2).

Die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten wird von den Lehrkräften als bedeutsamer gewertet als die Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeiten. Bei der produktiven Sprachfertigkeit wird das Formulieren der eigenen Meinung als am wenigsten wichtig angegeben. Dass die produktiven Fertigkeiten beim Umgang mit literarischen Texten keinen hohen Stellenwert einnehmen, hat sich auch bei den Fragen zur Didaktik gezeigt (siehe Frage 4): Es werden wenig handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben im Unterricht eingesetzt.

Lehrkräfte erachten die Arbeit an literarischer Kompetenz im ersten und zweiten Lernjahr als noch nicht relevant. Die Fähigkeit, sich in die Hauptfiguren hineinzuversetzen, die Entwicklung von Empathie und Kenntnisse

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

über erzähltechnische Elemente wie Erzählerperspektive, Zeit- und Ortswechsel werden als die am wenigsten wichtigen Lernziele eingeschätzt. Dies erstaunt nicht, da Lernende dieser Altersgruppe noch über eine geringe fremdsprachliche Kompetenz und Lesekompetenz verfügen und literaturdidaktische Lernziele, wie zum Beispiel Persönlichkeitsentwicklung, Empathie und Perspektivenwechsel, eine Herausforderung für Lehrkräfte und auch Lernende darstellen können (vgl. Caspari 2004). Die sprachliche Überforderung der Lernenden und die daraus resultierende Auffassung, literarische Texte sollten vor allem in der Sekundarstufe II eingesetzt werden, wenn das sprachliche Niveau der Lernenden bereits höher ist, könnten damit zusammenhängen. Bei den offenen Antwortoptionen des Fragebogens („Sonstiges“) wurde das zu niedrige sprachliche Niveau der Lernenden mehrere Male als Argument genannt. Dieses Ergebnis entspricht jedoch nicht der etablierten Auffassung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik, die davon ausgeht, dass literarische Texte ab dem Anfängerniveau im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können (vgl. Surkamp 2013).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass mit der Nutzung von literarischen Texten keine spezifisch literarischen Lernziele angestrebt werden. Wenn literarische Texte eingesetzt werden, dann hauptsächlich mit dem Ziel, die (inter)kulturelle Kompetenz und die sprachliche Entwicklung (Lesefähigkeit) zu fördern.

Das absolvierte Lehramtsstudium der Lehrkräfte ist bei der Beurteilung der Wichtigkeit der vorgegebenen Lernziele ebenfalls von Bedeutung. Lehrkräfte, die noch keine Lehrberechtigung haben (unabgeschlossene Lehrerausbildung) messen allen Lernzielen eine höhere Relevanz bei als erfahrenere Lehrkräfte. Dies könnte eventuell mit der anfänglichen Begeisterung für den Unterricht zusammenhängen; die Lehrkräfte stehen noch im Professionalisierungsprozess und sind sehr experimentierfreudig und motiviert. Möglicherweise könnte es auch damit zusammenhängen, dass heute in den verschiedenen Ausbildungen mehr Wert auf die Lernziele gelegt wird als früher. Viele Lehrkräfte unterrichten bereits mehr als fünfzehn Jahre und haben ihre Ausbildung vor längerer Zeit abgeschlossen. Auffallend ist, dass die Lehrkräfte mit einer *tweedegraads*-Lehrerausbildung die Lernziele am wenigsten relevant finden. Diese Gruppe von Lehrkräften ist auch mit einigen Teilgebieten ihrer Studiengänge am wenigsten zufrieden (siehe Frage 6). Ein Grund hierfür könnte sein, dass in den Studiengängen die sprachliche Kompetenzentwicklung der Studierenden Priorität hat und weniger Zeit für fachdidaktische Seminare bleibt.

3.4 Diskussion

3.4.2 Was und wie oft wird gelesen? (Textsorten und Frequenz)

Ein wichtiges Ziel des Literaturunterrichts ist es, Lernenden einen Einblick in verschiedene literarische Textsorten zu ermöglichen. Aus der Umfrage geht hervor, dass es sich bei den im Unterricht genutzten Textsorten vor allem um Songtexte, Kurzgeschichten und Jugendbücher handelt. Diese Textsorten werden durchschnittlich häufiger im Unterricht eingesetzt als Märchen, Comics und Gedichte. Poetry Slams, Graphic Novels und Theaterstücke finden in der Sekundarstufe I kaum Beachtung. Dies könnte daran liegen, dass Lehrkräfte Comics, Poetry Slams und Graphic Novels nicht als „echte“ Literatur sehen oder diese Textsorten nicht kennen oder für die Zielgruppe nicht geeignet finden. Songs bilden eine Ausnahme, sie werden häufig(er) eingesetzt. Ein anderer Grund hierfür könnte sein, dass es den Lehrkräften an für die Zielgruppe geeignetem Material fehlt. Bei den Theaterstücken könnte es zum Beispiel sein, dass oft nur an „klassische“ Dramen gedacht wird (Erwachsenenliteratur). Des Weiteren wäre es möglich, dass Theaterstücke als für den DaF-Unterricht der Sekundarstufe I nicht ansprechend genug eingeschätzt werden oder dass Lehrkräfte die Auswahl an geeigneten Theaterstücken als zu gering erfahren.

Interessant ist auch der Zusammenhang zwischen den Aussagen zu Lernzielen und denen zu Textsorten. Lehrkräfte, die das Lernziel „Persönliche Entwicklung“ und das Lernziel „Sprachentwicklung“ wichtig finden, setzen die unterschiedlichen Textsorten häufiger ein als andere Lehrkräfte. Auffällig ist, dass das Lernziel „(Inter)kulturelle Kompetenz“ eine geringe Korrelation mit der Häufigkeit des Einsatzes von Textsorten aufweist; die Lehrkräfte, die der „(Inter)kulturellen Kompetenz“ eine große Wichtigkeit zuschreiben, halten die Verwendung unterschiedlicher Textsorten für weniger relevant. Die Nutzung von literarischen Texten korreliert positiv mit den Lernjahren. Hieraus lässt sich schließen, dass umso mehr literarische Texte eingesetzt werden, desto höher die fremdsprachige Kompetenz der Lernenden ist. Auch hier spiegelt sich die Auffassung vieler Lehrkräfte wider, dass literarische Texte erst genutzt werden können, wenn bei den Lernenden eine ausreichende fremdsprachliche Basis vorhanden ist.

In der Fragebogenuntersuchung wurde zudem der Stellenwert des Lehrbuches im Unterricht untersucht. Von den 219 Proband*innen arbeiten nur zwei Lehrkräfte nicht mit einem Lehrwerk. Der Einfluss des Lehrwerkes ist evident, wobei auch mehr als zwei Drittel angeben, die literarischen Texte des Lehrwerkes zu nutzen. Bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Schulbuch zeigt sich, dass die Unterrichtenden mit dem Angebot an unterschiedlichen Textsorten am unzufriedensten sind. Sie vertreten die Auffassung, dass die Lehrwerke zu wenige literarische Texte beinhalten, geben

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

jedoch gleichzeitig an, dass sie außer den im Lehrwerk angebotenen literarischen Texten nur wenig bis gar keine Lektüre in ihrem Unterricht einsetzen. Bemerkenswert ist überdies, dass bei der Wahl eines Lehrwerkes literarische Texte eine untergeordnete Funktion haben.

3.4.3 *Wie verfolgen die Lehrkräfte die Lernziele in der Praxis?*

Lehrkräfte wurden zudem befragt, ob sie mehr Sachtexte oder mehr literarische Texte in der Praxis einsetzen. Fast 60% der Proband*innen gaben an, mehr Sachtexte als literarische Texte zu gebrauchen, im Vergleich zu 16% der Lehrkräfte, die angaben, mehr literarische Texte zu benutzen. Im Fragebogen wurde bei der Frageformulierung der rezeptionsästhetische Ansatz als Grundlage genommen. Die Behandlung von und die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text mittels handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben wurde als bei Lehrkräften bekannt vorausgesetzt.

Aus den Resultaten lässt sich schlussfolgern, dass kaum kreative Aufgaben im Unterricht eingesetzt werden. Demgegenüber steht das Lesen und Besprechen des Textinhaltes im Vordergrund, nicht aber die kreative Verarbeitung eines Textes. Warum Lehrkräfte solche Aufgaben nicht nutzen, kann nur spekulativ beantwortet werden, wobei mehrere Faktoren zu berücksichtigen sind. Einerseits stellt der Einsatz von literarischen Texten im DaF-Anfängerunterricht zweifellos eine Herausforderung für Lehrkräfte und auch für Lernende dar. Dies beruht auf der noch geringeren fremdsprachlichen Kompetenz (A1-/A2-Niveau) und kann dazu führen, dass vor allem die Lesefähigkeit (inkl. Wortschatzarbeit) in den Brennpunkt gerückt wird.

Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben kosten viel Zeit im Unterricht. Viele Lehrkräfte geben an (siehe Fragebogenfrage 4), dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit beschränkt sei und dass dies auch einer der Gründe sei, warum literarische Texte dabei oft zu kurz kämen, da das Durcharbeiten des Lehrwerkes Vorrang habe. Beim Gymnasialniveau zeigt sich der Zeitfaktor sehr deutlich. Bei diesem Schultyp werden mehr Kurztexte als Ganzschriften eingesetzt. Dies lässt sich möglicherweise auf die wöchentliche Stundenanzahl zurückführen. An vielen Gymnasien haben die Lernenden nur zwei Wochenstunden Deutsch, bei den anderen Schultypen durchschnittlich drei Wochenstunden. Interessant ist hierbei noch, dass Lehrkräfte, die das Lernziel „Persönliche Entwicklung“ als relevant einstufen, durchschnittlich auch mehr kreative Aufgabenformate einsetzen als andere Lehrkräfte, aber die Lernziele „Literarische Kompetenz“ und „(Inter)kulturelle Kompetenz“ kaum berücksichtigt werden: Die Förderung der persönlichen Entwicklung der Lernenden wird von Lehrkräften offensichtlich mit Kreativität verbunden und nicht mit literarischer und (inter)kultureller Kompetenz.

3.4 Diskussion

Proband*innen, die dieses Lernziel wichtig finden, setzen verstärkt produktive, kreative Aufgaben ein. Dabei stellt sich die Frage, ob diese Aufgaben zur persönlichen Entwicklung oder zur Spracharbeit genutzt werden. Der Vergleich des Einsatzes von kreativen Aufgabenformaten mit der Nutzung von Textsorten zeigt eine starke Korrelation. Proband*innen, die den Gebrauch von unterschiedlichen Textsorten wichtig finden, halten die Verwendung von schülerorientierten Aufgaben ebenfalls für bedeutsam.

Ganztexten wird im Unterricht der Befragten im ersten und auch im zweiten Lernjahr ein untergeordneter Stellenwert beigemessen. Mehr als zwei Drittel der Befragten lesen mit ihren Lernenden im ersten Lernjahr keine Ganzschrift. Im zweiten Lernjahr lässt sich eine kleine Steigerung feststellen. Bei allen Schultypen werden mehr literarische Texte eingesetzt, was auch bedeuten könnte, dass, je höher das sprachliche Niveau der Lernenden in der Fremdsprache ist, desto mehr Ganzschriften eingesetzt werden. Dennoch behandelt fast die Hälfte der Befragten auch im zweiten Jahr kein Jugendbuch im Unterricht. Lernende, die nach dem 2. oder 3. Lernjahr das Fach Deutsch abwählen, sind in diesem Fall nicht mit deutschsprachigen Ganzschriften in Berührung gekommen. Und Lernende, die in der Sekundarstufe II Deutsch als Abiturfach wählen, sind nicht auf den Literaturunterricht der Sekundarstufe II vorbereitet worden. Wird dies mit den Antworten der Lehrkräfte auf die Frage, wie wichtig die Vorbereitung auf die Sekundarstufe II sei, verglichen, dann fällt eine Diskrepanz auf: Lehrkräfte erachten es als wichtig, die Lernenden auf den Literaturunterricht der Oberstufe vorzubereiten, leisten aber in ihrem eigenen Unterricht diese Vorbereitung nicht immer: Nicht an allen Schulen werden Ganzschriften in der Sekundarstufe I gelesen. Auch die große Spannweite in der Anzahl der gelesenen Ganzschriften von 0 bis 11 Bücher pro Schuljahr sticht hervor, wobei die meisten Bücher im Schultyp *vwo* (Gymnasium ohne Latein und Griechisch) gelesen werden. Aus der stark divergierenden Zahl gelesener Bücher lässt sich schlussfolgern, dass die Anforderungen je nach Schule oder je nach Lehrkraft sehr unterschiedlich sind. Die Lehrkraft oder die Schulkultur bestimmen den Inhalt des Lehrplans und seine Durchführung. Diese große Freiheit ist auf die fehlenden Bildungsvorgaben für die Sekundarstufe I hinsichtlich Literatur zurückzuführen.

Bei der Frage nach den Auswahlkriterien für Ganzschriften fällt bei den Antworten der Proband*innen auf, dass der Aspekt „Erlebniswelt der Lernenden“ das wichtigste Kriterium darstellt. Das Jugendbuch soll aus der Sicht der Lehrkräfte an die Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen, die Handlung muss spannend, die Erzählstruktur einfach und klar sein, das Buch in einem verständlichen, alltäglichen Deutsch geschrieben sein und die Ganzschrift sowohl Mädchen als auch Jungen ansprechen (siehe Niveau 1 von

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

Witte 2008). Bemerkenswert ist insbesondere die Tatsache, dass die Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterial nicht als relevantes Auswahlkriterium gesehen wird, obwohl verfügbares didaktisches Material bei der Frage nach Verbesserungsvorschlägen von Lehrkräften durchaus als Wunsch angegeben wird.

Erwähnenswert ist vor allem, dass Lehrkräfte, die das Lernziel „Persönliche Entwicklung“ als relevant einschätzen, es auch wichtig finden, dass das Jugendbuch aktuell ist und dass es zur Lebenswelt der Lernenden passt. Proband*innen, die die Lernziele „Persönliche Entwicklung“, „(Inter)kulturelle Kompetenz“ und „Literarische Kompetenz“ als relevant erachten, finden es wichtig, dass der Sprachgebrauch des Jugendbuches nicht zu schwierig und das Buch in einer „alltäglichen“ Sprache verfasst ist. Bei der Auswahl von Büchern wird sehr darauf geachtet, dass die Lektüre für die ganze Klasse ansprechend ist. Diese Kriterien schließen gut an die Tatsache an, dass Lehrendeangaben, durchschnittlich öfter mit allen Lernenden dasselbe Buch zu behandeln als die Lernenden ihre eigene Lektüre wählen zu lassen.

Gefragt nach der inhaltlichen Besprechung einer Ganzschrift gaben die Lehrkräfte an, sich insbesondere mit der Bestimmung des Themas und der Meinung und Wertung eines Buches zu befassen. Die Herausfilterung erzähltechnischer Elemente (basale Strukturelemente) steht in der Sekundarstufe I nicht im Vordergrund. Es fällt auf, dass Lehrkräfte es nicht wichtig finden, dass Lernende bereits in der Sekundarstufe I den Handlungsverlauf einer Ganzschrift in der Zielsprache zusammenfassen können. Diese Nennungen schließen gut an die Tatsache an, dass – wie bereits bei Kurztexten – auch bei längeren Texten handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben und somit die produktiven Fertigkeiten keine Priorität im Literaturunterricht darstellen. Das beliebteste Aufgabenformat ist das Lesedossier, wobei nicht ermittelt wurde, in welcher Sprache das Lesedossier verfasst werden soll. Keinen oder wenig Zuspruch erhalten die Umgestaltung der Geschichte in einen Film oder die Transformation des Textinhalts in eine andere Textsorte.

3.4.4 Welche Erfahrungen mit dem Einsatz von literarischen Texten im Unterricht werden von Lehrkräften genannt?

Aus der Analyse der Antworten der Proband*innen geht hervor, dass die Lehrkräfte hinsichtlich der Nutzung von literarischen Texten in ihrer eigenen Unterrichtspraxis eher unzufrieden als zufrieden sind. Am unzufriedensten sind sie mit der Anzahl der im Unterricht behandelten Texte und mit der Unterrichtszeit, die für Literatur verwendet wird. Am zufriedensten sind sie mit der Variation an Textsorten. Das Maß der Zufriedenheit hängt jedoch nicht mit dem Ausbildungsniveau zusammen.

3.4 Diskussion

Die Unzufriedenheit bezieht sich zum einen auf fehlendes passendes Material („Texte sind zu albern für die Lernenden“) und zum anderen sowohl auf die fehlende Zeit im Unterricht („das Programm ist zu voll“) als auch den Mangel an Vorbereitungszeit („keine Zeit, um Material zu entwickeln“). Was bei dieser Frage auffällt, ist, dass fehlendes Interesse von Lernenden weniger oft als Grund für Unzufriedenheit genannt wird.

Auffallend ist auch, dass das gemeinsame Vorgehen, die inhaltliche Lehrplangestaltung innerhalb der Fachgruppe und eventuell fehlendes Interesse der Fachkolleg*innen an Literatur ebenfalls keine nennenswerte Bedeutung haben. An vielen Schulen ist es Usus, das Programm pro Schultyp und Lernjahr in der Fachgruppe gemeinsam zusammenzustellen. Lehrkräfte sind dadurch in ihrer individuellen Entscheidungsfreiheit eingeschränkt: Alternativprogramme können aus organisatorischen und zeitlichen Gründen oft nicht realisiert werden. Die Vorbereitung auf die Klassenarbeiten und die kompetenzorientierten Leistungstests werden auf der Grundlage der Inhalte des Lehrwerks durchgeführt, weshalb das ganze Lehrbuch behandelt werden muss und es für die einzelne Lehrkraft wenig Freiheit für eigene Unterrichtsprojekte gibt. Für zusätzliches, lehrbuchunabhängiges Material bleibt daher laut Aussage vieler Unterrichtender nur wenig Zeit und Raum. Fast alle Lehrkräfte räumen allerdings ein, dass sie im Unterricht der Sekundarstufe I gern mehr Literatur einsetzen würden, und finden es auch wichtig, dass in der Sekundarstufe I auf den Literaturunterricht der Sekundarstufe II vorbereitet wird. Es lässt sich also schlussfolgern, dass zusätzliches Unterrichtsmaterial an vielen Schulen nur eingesetzt wird, wenn noch Zeit „übrig“ ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Probleme und Schwierigkeiten, mit denen sich die Lehrkräfte auseinandersetzen müssen, vor allem das hohe Pensum an Grammatik, Wortschatz und Fertigkeitstraining sind, die Verpflichtung zum Durcharbeiten des Lehrbuchs, der Zeitmangel und die mangelnde Verfügbarkeit von Materialien. Wenn allerdings literarische Texte nur selten eingesetzt werden, kann kein selbstverständlicher Umgang mit Literatur erreicht werden. Allgemein sollte daher die Funktion des Lehrwerks stärker in den Brennpunkt gerückt werden. Lehrwerke sind eine gute und effiziente Hilfe für einen Sprachunterricht mit durchdachter Progression, da sie Bildungsvorgaben, methodische Vielfalt und diverse Übungsmöglichkeiten berücksichtigen. Dennoch sollte die Lehrkraft sich des Öfteren die Freiheit nehmen können, auch mehr literarische Texte in die Unterrichtspraxis einfließen zu lassen.

3 Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht

3.4.5 Welche Verbesserungsvorschläge haben Lehrkräfte hinsichtlich des Literaturunterrichts?

Eine weitere Frage des Fragebogens beschäftigte sich mit Vorschlägen zur Verbesserung des Stellenwerts von Literatur im Unterricht. Viele Proband*innen stimmen dem Wunsch nach mehr Unterrichtsmaterial und nach einer aktuellen Bücherliste zu. Darüber hinaus werden mehr fachdidaktische Hilfestellungen gewünscht.

In den Niederlanden gibt es zurzeit keine verbindlichen Vorgaben für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Ein Teil der Lehrkräfte vertritt die Auffassung, dass dies auch nicht geändert werden solle und meint, eine Verpflichtung zum Einsatz von Literatur im Unterricht solle nicht in die Bildungsstandards aufgenommen werden; ein anderer Teil spricht sich für eine Änderung des Lernzielkatalogs aus.

Trotz der Tatsache, dass die Proband*innen mehrheitlich die Auffassung vertreten, dass eine gute Vorbereitung auf den Unterricht der Sekundarstufe II von Belang sei, wird dem in der Praxis noch wenig Rechnung getragen: Es werden in der Sekundarstufe I nicht an allen Schulen Jugendbücher gelesen. Lernende sind es in diesem Fall nicht gewohnt, einen längeren fiktiven Text zu lesen.

3.4.6 Welchen Zusammenhang gibt es zwischen literaturdidaktischer Ausbildung und Unterrichtspraxis?

Literaturdidaktische Module sind Teil aller Studiencurricula der Lehrerausbildungen in den Niederlanden, unabhängig davon, ob es sich um ein Universitäts- oder ein Fachhochschulstudium handelt, dennoch sind Lehrkräfte mit dem Angebot an literaturdidaktischen Modulen eher unzufrieden als zufrieden. Viele Lehrkräfte hätten sich durchschnittlich mehr literaturdidaktische Seminare während ihres Studiums gewünscht. Noch einigermaßen zufrieden sind die Proband*innen mit der Behandlung von verschiedenen Textsorten, dem Mehrwert und den Zielen des Literaturunterrichts. Am unzufriedensten sind die Proband*innen mit den in den Seminaren behandelten Einsatzmöglichkeiten von literarischen Texten in der Sekundarstufe I. Laut der Proband*innen sollten diese Inhalte stärker in die literaturdidaktischen Seminare aufgenommen werden.

Möglicherweise lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Ausbildung und dem tatsächlichen Einsatz von kreativen Aufgabenformaten herstellen. Produktive Aufgaben werden in der Unterrichtspraxis kaum eingesetzt. Zu überlegen ist, ob dies eventuell damit zusammenhängt, dass Proband*innen sich nicht gut genug auf den Literaturunterricht vorbereitet fühlen und ihnen die

3.4 Diskussion

fachdidaktischen ‚Werkzeuge‘ fehlen. Nur ca. 46 % der Unterrichtenden geben an, die während des Studiums erworbenen Kenntnisse in der Praxis auch tatsächlich einzusetzen. Das Studium hat laut der Hälfte der Proband*innen einen geringen Einfluss auf die Frequenz des Einsatzes von literarischen Texten im Unterricht. Die Ergebnisse dieser Studie legen die Vermutung nahe, dass das Potenzial literaturdidaktischer Veranstaltungen für die spätere Unterrichtstätigkeit wenig erkannt oder angemessen didaktisch-methodisch aufbereitet und in die Praxis umgesetzt wird (vgl. Schädlich 2008). Schädlich (2008) hat aufgezeigt, dass Lehramtsstudierende in Deutschland mit einem aus literatur-fachdidaktischer Sicht veralteten Literaturbegriff an die Universitäten kommen und in vielen Fällen trotz fachdidaktischer Module diesen Literaturbegriff auch nicht ablegen. Caspari (2004) kam ebenfalls durch die Sichtung einer Reihe von Studien zu der Schlussfolgerung, dass das Studium nur einen geringen Einfluss auf den Literaturunterricht in der Unterrichtspraxis habe. Die Lehrkräfte würden sich in ihrer Unterrichtspraxis von ihren eigenen Erfahrungen als Lernende und den in der Unterrichtspraxis gesammelten Erfahrungen leiten lassen. Zudem würde das Handeln auch auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt. Fachdidaktische Theorien, die die Lehrkräfte während des Studiums kennengelernt haben, wären in der Praxis eher unbedeutend. Die Anwendung des Wissens, die Erfahrungen und die Reflexion darüber seien „in hohem Maße individuell“ (Caspari 2004: 57).

Aus der vorliegenden Umfrage geht auch hervor, dass Lehrkräfte gern mehr Hilfestellungen bezüglich didaktischer Methoden hätten. Es fehlen didaktische und methodische Konzeptionen für die Lektüre von Ganztexten, die bereits in der Sekundarstufe I eingesetzt werden können. Die Befragten vermissen einerseits ein grundlegendes fachdidaktisches Literaturwissen, das sie in die Lage versetzt, die Didaktik und Methodik von Literaturvermittlung schülerorientiert in ihrem Unterricht einzusetzen, nutzen allerdings andererseits ihre bereits erworbenen Kenntnisse wenig und machen nicht viel Gebrauch von Fortbildungen. 84% der Lehrkräfte haben im Schuljahr 2014/2015 keinen literaturdidaktischen Weiterbildungskurs besucht. Ob dies damit zusammenhängt, dass das literaturdidaktische Fortbildungsangebot zu wenig vielfältig war oder ob es mit der Lernbereitschaft oder Prioritätensetzung der Lehrkräfte zu tun hat, kann nicht ermittelt werden.

3.4.7 Einschränkungen der Studie

Der Link dieser Fragebogenuntersuchung wurde per E-Mail an DaF-Lehrkräfte verschickt. Da die Lehrkräfte auf freiwilliger Basis an der Untersuchung teilnehmen konnten, handelt es sich um eine willkürliche Stichprobe (*convenience sample*). Deshalb muss berücksichtigt werden, dass möglicher-

weise durchschnittlich gesehen mehr an Literatur oder an diesem Thema interessierte Lehrkräfte den Fragebogen ausgefüllt haben als Lehrkräfte, die den Einsatz von literarischen Texten oder fachdidaktische Themen im Allgemeinen weniger bedeutsam finden. Die Resultate spiegeln daher möglicherweise nicht die Überzeugungen und Sichtweisen von weniger motivierten Lehrkräften wider, da es sich um eine „Selbstselektion der Stichprobe“ handelt (Albert/Marx 2016: 63). Dem wurde entgegenzuwirken versucht, indem im Einleitungstext des Fragebogens darauf hingewiesen wurde, dass die Teilnehmenden keine besondere Affinität zu literarischen Texten aufweisen müssen. Zudem kann eine Fragebogenuntersuchung nur die Unterrichtspraxis aus der Sicht der Lehrkräfte beleuchten und kein objektives Bild geben.

3.5 Fazit und Ausblick

Eine empirische Untersuchung sollte so angelegt sein, dass Probleme der Praxis wissenschaftlich untersucht und wieder in die Praxis zurückgeführt werden. Eine Zielsetzung dieser Studie war es daher, die aktuelle Situation zu erforschen und Einblicke in die derzeitige Unterrichtspraxis zu geben und mit Vorschlägen zu einer Verbesserung des Literaturunterrichts im DaF-Unterricht beizutragen. Zudem sollen die zur Verfügung gestellten Daten der Diskussion über den Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht neue Anstöße und auch Anreiz zu neuen Untersuchungen auf diesem Gebiet geben.

Im DaF-Unterricht an niederländischen Schulen hat vom Lehrwerk unabhängige Literatur kaum eine Bedeutung. Es fehlt an klar formulierten Zielen für den Umgang mit Literatur bei den Lehrplanvorgaben, an didaktisch aufbereitetem Unterrichtsmaterial, und in der Lehrerausbildung wird laut Aussagen der Proband*innen durchschnittlich wenig Gewicht auf Literaturdidaktik gelegt. Aufgrund der fehlenden Standards in den Kerncurricula sind die Begrifflichkeiten unklar und der Einsatz von literarischen Texten erfolgt (so scheint es zumindest) eher willkürlich und erfahrungsbezogen als theoretisch fundiert.

Ein intensiverer Einsatz von literarischen Texten (auch für die eigene sprachliche Kompetenzentwicklung) und didaktisch-methodischen Handlungsmodellen während des Lehramtsstudiums würden dabei helfen, das Handlungsrepertoire der Lehrkräfte zu erweitern, und einen Anreiz darstellen, Literatur verstärkt in schulische Kontexte zu integrieren (vgl. Schädlich 2008). Darüber hinaus sollten die Studiengänge und Vorbereitungsveranstaltungen möglicherweise noch mehr theoretische Kenntnisse anbieten und den Studierenden die Möglichkeit geben, das erworbene Wissen noch mehr als bisher im Rahmen von Praktika in die Unterrichtspraxis einzubringen. Der

3.5 Fazit und Ausblick

Fremdsprachenunterricht ist in der Regel über Jahre hinweg lehrwerkzentriert. Studierende sind während ihrer eigenen Schulzeit vielfach nur mit wenigen literarischen Texten in Berührung gekommen. Umso wichtiger ist es, dass sie sich im Rahmen ihres fachdidaktischen Studiums nicht nur in den fachdidaktischen Modulen, sondern auch in Modulen zum Spracherwerb verstärkt mit literarischen Texten befassen.

Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, den einzelnen Lernenden die Erlangung der kommunikativen Kompetenz zu ermöglichen. Der Literaturunterricht kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten, da sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten im Umgang mit Lektüre gefördert werden können. Lesestrategien, Lesetechniken und Wortschatzerweiterung, aber auch Sprechen und Schreiben können aufgrund der Mehrdimensionalität und des Identifikationspotenzials von geeigneter Lektüre gut geübt werden (vgl. Surkamp 2013).

Wie aus der Fragebogenuntersuchung hervorgeht, kennen Lehrkräfte nur wenige altersangemessene literarische Texte, die angesichts der Heterogenität ihrer Lernenden sprachlich geeignet wären. Auch Zeitknappheit, Inhaltsüberfrachtung (wie im Lehrwerk angeboten und im Schulcurriculum festgelegt) und eine fehlende Lesekultur führen zu einer unzureichenden Integration in den Unterricht. Lernende sollten möglichst früh an das Lesen von teilweise längeren literarischen Texten gewöhnt werden, damit der Unterricht in der Sekundarstufe II auf dem in den ersten Lernjahren erworbenen Wissen aufbauen kann. Eine Bandbreite an literarischen Texten sollte demzufolge bereits in den ersten beiden Lernjahren angeboten und erprobt werden. Die Lektüre von literarischen Texten fördert sowohl die Wortschatzerweiterung als auch das Grammatikwissen, das Lesetempo, das selbstständige Lesen und die Leselust. Hier wäre ein Umdenken seitens der Lehrkräfte wünschenswert.

Niederländische Lehrkräfte haben bei einer Vollzeitanzstellung einen Unterrichtsumfang von 25 Unterrichtsstunden pro Woche, hinzu kommen noch Vorbereitungs-, Nachbereitungs- und Korrekturzeiten sowie weitere Aufgaben und Funktionen, wie beispielsweise Klassenlehrer/Klassenlehrerin. Neben dem Faktor „Unterrichtszeit“ ist der Faktor „Vorbereitungszeit“ von großer Bedeutung. Lehrkräfte geben an, dass die Materialsuche und Didaktisierung des Materials einen hohen Arbeitsaufwand mit sich bringen und eine zusätzliche Belastung darstellen. Didaktisiertes, adressatengerechtes, aufbereitetes Material würde den Lehrkräften die Möglichkeit geben, mehr literarische Texte im Unterricht einzusetzen. Überdies geben Lehrkräfte in der Befragung an, sich Hilfestellungen zu wünschen. Lehrkräfte können nur dann kompetent unterrichten, wenn sie selbst mit den Methoden

der fremdsprachlichen Literaturdidaktik und ihren Konzeptionen vertraut sind.

Der Wunsch nach mehr fertigem Unterrichtsmaterial ist offensichtlich. Die Fragen, die sich hierbei stellen, sind, ob eine didaktisch kommentierte Lektüresammlung, kategorisiert nach inhaltlichen und sprachlichen Kriterien (Grammatik, Semantik) auch tatsächlich eine Hilfestellung für Lehrkräfte bedeuten könnte und zu einer verstärkten Verwendung von Texten führen würde. Zudem müsste die Frage beantwortet werden, wer eine solche Textauswahl vornehmen und wie und wo diese Liste publiziert werden sollte. Eine jährlich aktualisierte Klassifizierung von Ganzschriften, wie sie beispielsweise auf der Homepage von LEELU (vgl. Abitzsch/van der Knaap 2018; Abitzsch et al. 2019) oder auf der Webseite von „Lezen voor de lijst“ von van der Knaap auf Deutsch bereits begonnen wurde, würde hier weiterhelfen. Die Auswahl an geeigneten Unterrichtslektüren ist in den letzten Jahren stetig angewachsen, dennoch wird sie von vielen Lehrkräften nicht oder nicht genügend genutzt. Deutsche Schulbuchverlage haben ein breites Materialangebot und bieten DaF-Lektüren inklusive Begleitmaterialien an, die auf die GeR-Niveaus abgestimmt sind. Diese literarischen Texte, zum Beispiel Kurzkrimis oder vereinfachte literarische Texte, sind, auch wenn sie manchmal sprachlich gekünstelt formuliert wirken, geeignet, für erste Leseerfolge bei längeren Texten zu sorgen.

Eine weitere Möglichkeit, einen verstärkten Einsatz von Literatur zu fördern, wäre es, eine Buchauswahl wie die des *Prix des Lycéens allemands* auch für deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur zu organisieren. Die *Instituts français* in Deutschland bieten jährlich im Rahmen eines Leseprojekts für die gymnasiale Oberstufe vier bis sechs französischsprachige Jugendromane an, die sich thematisch sowohl an den Curricula als auch an den Interessen der Lernenden orientieren. Lernende lesen und bewerten diese vorgeschlagenen Romane (vgl. Sobel 2012: 153). Solch ein Projekt könnte auch in den Niederlanden organisiert werden. Das Goethe-Institut Amsterdam lädt jährlich einige Jugendbuchautoren zu Lesungen an Schulen ein. Oft sind es allerdings Jugendbuchautoren für die Zielgruppe der Sekundarstufe II. Hier würde sich eventuell auch bereits die Sekundarstufe I anbieten, sofern die Lernenden bereits Niveau A2/B1 erreicht haben.

Ein weiterer Aspekt wäre eine intensivere Zusammenarbeit mit anderen Fremdsprachenabteilungen. In der Untersuchung wurde nicht gefragt, inwieweit Lehrkräfte in ihrem Unterricht Vorwissen und Vorkenntnisse ihrer Lernenden aus anderem Sprachunterricht voraussetzen. Die Lernenden haben sich bereits in der ersten Klasse sowohl in der Muttersprache als auch im Englischunterricht mit Lesestrategien beschäftigt und im Muttersprachenunterricht literarische Texte gelesen. Auf die bereits erworbenen Kenntnisse

3.5 Fazit und Ausblick

und Fertigkeiten wie Lesestrategien und Lesetechniken könnte im Deutschunterricht zurückgegriffen werden. Durch ein möglichst frühzeitiges Angebot und durch eine verstärkte Zusammenarbeit der Muttersprachen- und Fremdsprachen-Lehrkräfte bei der Vermittlung von Lesestrategien und literarischer Kompetenz könnte ein vereinfachtes, zeitsparendes Vorgehen im Unterricht ermöglicht werden: Texterschließungsstrategien beispielsweise müssten dann im DaF-Unterricht nicht mehr explizit behandelt werden, diese Kenntnisse könnten bei der Lektüre von literarischen Texten genutzt werden.

Die Umfrage ging nicht explizit auf das persönliche Literaturverständnis der Lehrkräfte ein. Um das Literaturverständnis der Unterrichtenden in Erfahrung zu bringen, eignen sich qualitative Untersuchungen besser, bei denen auch das „Warum“ berücksichtigt werden kann. Eine Folgeuntersuchung wäre sehr zu empfehlen, da empirische Daten zum Verständnis von Literaturdidaktik bei den DaF-Lehrkräften (oder Fremdsprachen-Lehrkräften) der Sekundarstufe I in den Niederlanden und dessen Auswirkungen auf den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht noch fehlen. Ebenfalls ist es auch notwendig, zu ermitteln, welche literaturdidaktischen Modelle bzw. Konzeptionen (aus der Niederländischdidaktik oder der Fremdsprachendidaktik) Eingang in den Fremdsprachenunterricht gefunden haben und inwiefern das während des Studiums Erlernte von Bedeutung ist.

1985 ist die letzte Studie zur unterrichtlichen Behandlung von Literatur im DaF-Unterricht in den Niederlanden erschienen, und zwar die Studie von Thijssen (1985: 34), der feststellte, dass Literatur in der Sekundarstufe I eine inferiore Bedeutung hat. Die Lehrkräfte gaben als wichtigsten Grund das Fehlen von geeignetem Unterrichtsmaterial an. Der Unterricht ist stark auf die Sprachentwicklung der Lernenden ausgerichtet und die Lehrkräfte fühlen sich fachdidaktisch nicht genügend versiert, um bereits in der Sekundarstufe I mit dem Literaturunterricht zu beginnen. In der vorliegenden Untersuchung werden diese Gründe ebenfalls genannt. In den letzten 30 Jahren hat sich also wenig geändert: Das Potenzial von literarischen Texten wird im DaF-Unterricht in der Sekundarstufe I noch nicht einmal annähernd ausgeschöpft. Ein intensiverer Einsatz von produktions- und handlungsorientierten Aufgaben und ein größeres Angebot an literaturdidaktischen Modulen in den Fremdsprachenausbildungen (*teach as you preach*) sowie die Aufnahme der literarischen Kompetenz in die Bildungsstandards für die Sekundarstufe I könnten auf lange Sicht ein Umdenken und eine Veränderung des Literaturverständnisses und den Einsatz von Literatur bewirken. Die Nutzung von literarischen Texten wird von Lehrkräften als wichtig eingeschätzt, der Einsatz in der Praxis könnte aber noch verbessert werden.

4 Intensiver Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel werden die Entwicklung des Treatments und seine Durchführung in den Jahren 2015/2016 und 2016/2017 dargelegt. Das Treatment besteht aus einer 30 Unterrichtsstunden umfassenden Unterrichtsreihe, die in einem Zeitraum von einem kompletten Schuljahr an sechs verschiedenen Schulen durchgeführt wurde. Bei der Erstellung des Treatments wurden theoretische Grundlagen aus Fremdsprachendidaktik und fremdsprachlicher Literaturdidaktik zusammengeführt.

In Kapitel 4 wird die Implementierung des Treatments dargestellt. Kapitel 5 beschäftigt sich mit der Evaluation des Projekts, mit dem Ziel, die Wertschätzung und den Stellenwert von literarischen Texten aus der Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte und der Lernenden zu erfassen. Darin werden die ermittelten Daten mit den Erfahrungen der beteiligten Lehrkräfte abgeglichen, sodass fundierte Aussagen getroffen werden können, die der Unterrichtspraxis zugutekommen (vgl. van den Akker 1999). Den beiden Kapiteln liegen die drei Curriculumniveaus von Goodlad (1979) und van den Akker et al. (2003) zugrunde: das beabsichtigte, das ausgeführte und das erreichte Curriculum (*the intended, the implemented* und *the attained curriculum*; vgl. van den Akker et al. 2003: 3).

In den folgenden Darlegungen wird zwischen zwei Bereichen unterschieden: Zunächst werden die Konzeption und die theoretische Einbettung des Treatments beschrieben, was die Darstellung und Erläuterung von Aufbau, Lernzielen und die Methodik der Unterrichtsreihe impliziert (*the intended curriculum*). Im Anschluss daran erfolgt die Beschreibung der Projektimplementierung (*the implemented curriculum*). In Kapitel 5 wird die Evaluation des Projekts dargestellt (*the attained curriculum*).

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

In diesem Forschungsprojekt soll untersucht werden, welche Lernerfolge sich durch eine Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen erzielen lassen. Die Lernenden sollen durch die gemeinsame Arbeit mit den ausgewählten Lektüren und durch die dabei zum Einsatz kommenden Aufgaben die Gelegenheit erhalten, unterschiedliche literarische Textgenres in der Fremdsprache kennenzulernen, sich darüber auszutauschen und ihre Sprachkompetenz zu erweitern. Den Lernenden soll ein kreativer Zugang zum literarischen Text ermöglicht werden, der Komponenten der literari-

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

schen Kompetenz fördert, wobei die sprachliche Kompetenzentwicklung sowohl rezeptiver als auch produktiver Fertigkeiten in allen Unterrichtseinheiten angestrebt wird.

Wie aus der Fragenbogenuntersuchung unter Lehrkräften (siehe Kapitel 3) hervorgeht, werden literarische Texte in der Sekundarstufe I, wenn sie genutzt werden, vorwiegend als „sprachliches Material“ für das sinnentnehmende Lesen eingesetzt und vielfach auch aus motivationalen Gründen (Abwechslung im Unterricht, Projektunterricht), jedoch weniger bis gar nicht zur Integration von sprachlichem und literarischem Lernen. Ein weiteres Ziel des Projekts war daher die Einbettung von literarischen Texten in den regulären DaF-Unterricht. Aus diesem Grund besteht auch ein Interesse darin, Einblicke in die literaturdidaktische Unterrichtspraxis der Lehrkräfte in der Sekundarstufe I zu gewinnen. Die Konzeption und Implementierung des Treatments sollte zur Beantwortung folgender Forschungsfrage führen:

Wie kann die literarische Kompetenz von Lernenden am besten entwickelt werden?³²

4.1.1 Lernziele

Die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik stellt die Interaktion zwischen Leser*in und Text zentral. Die Bedeutung eines literarischen Textes entsteht durch die intensive Beschäftigung des oder der Leser*in mit dem Text, wobei er oder sie eigene Erfahrungen, Vorkenntnisse und Erwartungen einfließen lässt und es zu einer Bedeutungskonstitution kommt (vgl. unter anderem Burwitz-Melzer 2003; Kimes-Link 2013: 10).

Die Behandlung von literarischen Texten im Unterricht zeichnet sich durch eine Vielzahl von komplex verflochtenen und aufeinander aufbauenden Lernzielen aus. Die Lernziele sind sowohl fremdsprachlicher, literaturdidaktischer als auch pädagogischer Art und werden in einem kreativen schülerorientierten Unterricht miteinander verzahnt. Bei der Zusammenstellung des Textmaterials war die Prämisse leitend, dass Lesemotivation entwickelt werden kann und die für das Lesen, Hören und Sehen von literarischen Texten erforderlichen Methoden und Strategien erlernbar sind (vgl. Diehr/Surkamp 2015: 22). Vor der Aufgabenaufbereitung wurden Lernziele, Lerninhalte und Lernaktivitäten sowie die Rolle der Lehrkraft festgelegt (vgl. hierzu auch das Spinnennetz von Thijs/van den Akker 2009).

³² Das vollständige in der Untersuchung eingesetzte Unterrichtsmaterial ist auf der Webseite www.malmberg.nl/voortgezet-onderwijs/methodes/talen/duits.htm und über die Verfasserin (em.lehrner@windesheim.nl) erhältlich.

Bei der Zusammenstellung der Unterrichtsreihe wurden die Erkenntnisse der fremdsprachlichen Literaturdidaktik berücksichtigt. Als Ausgangspunkt für die Konzeption des Unterrichtsmaterials dienten als heuristische Instrumente die literarischen Kompetenzmodelle von Steininger (2014) und Witte (2008). Anhand dieser beiden literarischen Kompetenzmodelle wurde versucht, die Teilkompetenzen der literarischen Kompetenz in einem didaktisch-methodischen Rahmen aufzuschlüsseln und in Form von Lernzielen dem Unterricht zuzuführen. Dem schülerorientierten Ansatz wurde mittels aktivierender handlungs- und produktionsorientierter Herangehensweisen Rechnung getragen, und durch *pre-*, *while-* und *post-reading-*Aufgaben wurden sowohl die analytischen als auch die kreativen Kompetenzen der Lernenden angesprochen und gefördert. Wichtig war es auch, den Lernenden Weltwissen und Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, wie beispielsweise die Arbeit mit einem Wörterbuch, das Suchen von zusätzlichen Informationen im Internet.

Die Förderung des literarischen Lesens basiert im Treatment auf dem Prinzip, dass das Lesen zu einem Leseerfolg wird, wenn der Leseprozess wenig Mühe bereitet, wenn die Lektüre leicht verständlich ist und der Spracherwerb effektiv stattfindet. Wenn Lesende interessante Texte rezipieren, bemerken sie nicht, dass sie an ihrem Wortschatz arbeiten und neue Strukturen erlernen und dass sie Fortschritte machen (siehe die vier Hypothesen zum freien Lesen von Krashen 2011). Wenn Lernende Bücher lesen, die für sie zu schwierig sind, werden sie entmutigt oder frustriert und legen sie das Buch weg. Wenn sie Bücher lesen, die sie (zu) leicht finden, verlieren sie ihre Motivation oder lesen sie gerne, aber lernen nichts. Laut Witte (2008) ist es daher essenziell, Lektüre in der Zone der nächsten Entwicklung (nach Vygotskij, siehe Witte 2008: 66ff.), in der die literarische Entfaltung der Lernenden gefördert wird, anzubieten. Es ist auf dem Anfängerniveau demnach nicht einfach, die Kluft zwischen dem, was Lernende kognitiv verstehen und ausdrücken wollen, und dem, was sie in der Fremdsprache verstehen und ausdrücken können, zu überwinden. Aus fachdidaktischer und methodischer Sicht erfordert der fremdsprachliche Literaturunterricht der Sekundarstufe I daher Aufgaben, die inhaltlich offen sind und deren fremdsprachliche Anteile auch halboffene oder geschlossene Aufgabenformen enthalten, um den Lernenden so die Verbalisierung ihrer Vorstellungen zu ermöglichen, ohne sie in ihren sprachlichen Fähigkeiten zu überfordern. Das inhaltliche Verstehen wird kontinuierlich aufgebaut und auch literarische Begriffe werden in den Aufgaben besprochen: Merkmale einer literarischen Textsorte (z. B. Märchen), Plot, Figurenkonstellation, Konflikt, Handlungsmotive der Figuren werden in die Didaktisierung aufgenommen.

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

Die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz, bei der ein Akzent auf die Lesekompetenz gelegt wird, und die Entwicklung der literarischen Kompetenz stellen die Grundpfeiler des Treatments dar. Darüber hinaus strebt es die Förderung der Leselust von Lernenden an. Wichtige Faktoren sind in diesem Zusammenhang die Auswahl des Lesematerials und die Aufbereitung der Aufgabenformen, wobei auch affektive und motivationale Aspekte wie die positive Erfahrung, bereits nach einem Lernjahr literarische Texte auf Deutsch lesen zu können, nicht zu unterschätzen sind. Die Förderung der Lesemotivation und Lesefähigkeit, die persönliche Entwicklung der Lernenden unter Einbeziehung ihrer lebensweltlichen Erfahrungen und das Zulassen von affektiven Reaktionen waren daher primäre Lernziele der für das Projekt entwickelten Unterrichtsreihe. Die Lernenden sollen eine positive Einstellung zum Lesen von literarischen Texten entwickeln.

Die Unterrichtsreihe verfolgt zudem das Ziel, die Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden, welche zur Teilnahme an diskursiven Verhandlungen in der Fremdsprache nötig sind, weiterzuentwickeln. Zur intensiven Beschäftigung mit einem literarischen Text gehören die Stellungnahme zu einem Text, der Austausch über das Gelesene und die eigenen Leseerfahrungen sowie die Entwicklung einer eigenständigen Deutung. Die Formulierung der eigenen Gedanken und Gefühle sowie die Reaktion auf die Äußerungen von anderen zu ihren Gedanken und Gefühlen sind zentrale Bildungsziele des Literaturunterrichts (siehe Kapitel 2). Die Unterrichtsreihe umfasst daher nicht nur Aufgaben zum Leseverstehen, sondern auch Schreib- und Sprechaufgaben, in denen Lernende ihre Meinungen, Gefühle und Gedanken zu einem Text ausdrücken sollen.

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht regen literarische Texte zur mündlichen und/oder schriftlichen Kommunikation an. Das Leseverstehen muss im Anfangsunterricht noch aufgebaut werden, Verstehenshindernisse können die Leseschwierigkeiten verstärken, was wiederum die Motivation beeinträchtigen kann (vgl. Henseler/Surkamp 2013). Die Lernenden müssen im Umgang mit fremdsprachigen literarischen Texten daher Frustrationstoleranz entwickeln und allmählich aufbauen (vgl. Burwitz-Melzer 2004: 125). Sie müssen also Strategien entwickeln, die ihnen dabei helfen, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen.

Zu den Lernzielen zählen ferner das kooperative Lernen und die Entwicklung der Selbstständigkeit, die insbesondere in der produktiven Phase (der schüleraktivsten Phase) gestärkt werden kann. Durch wechselnde Sozialformen erleben Lernende das gemeinsame Arbeiten am Text und die Auseinandersetzung mit dem Text bewusster. Die für das Treatment entwickelten Aufgabenformen beinhalteten Phasen der Einzelarbeit, der Gruppenarbeit und auch Aufgaben, die mit der ganzen Klasse besprochen werden sollten.

4 Intensiver Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht

Paran (2008) unterscheidet zwischen *using literature* (Gewichtung liegt auf der Spracharbeit) und *teaching literature* (Gewichtung liegt auf dem literarischen Lernen) und betont gleichzeitig, dass sich in der Praxis wahrscheinlich die beiden Konzepte nicht immer trennen lassen.

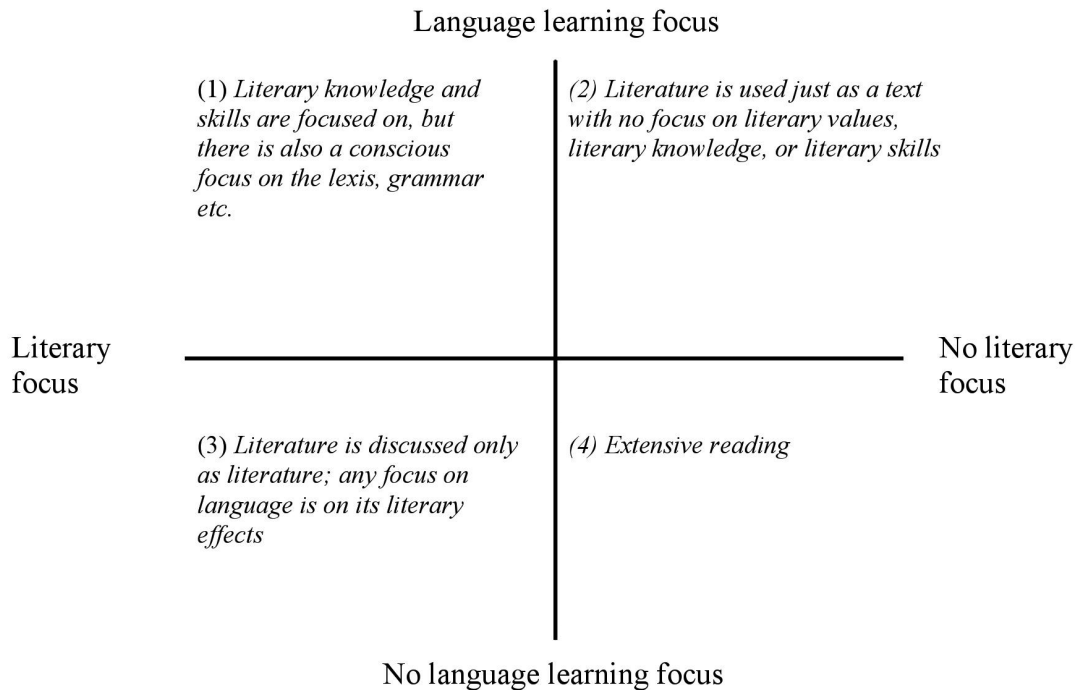


Abbildung 4.1: Parans Einteilung: Bezug auf Fokus „Literatur“ und „Sprachentwicklung“

Quelle: Paran (2008: 7).

Im vorliegenden Projekt wurde versucht, sowohl die literarische als auch die sprachliche Entwicklung der Lernenden zu fördern (erster Quadrant). Bei der Zusammenstellung des Unterrichtsmaterials wurden folgende fachdidaktisch-methodische Aspekte einbezogen:

- *Rezeptive und produktive Fertigkeiten*: Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen steht im Fremdsprachenunterricht zentral, wobei eines der Hauptziele ist, die Fertigkeiten integrativ anzubieten und zu schulen und dadurch dem Mitteilungsbedürfnis der Lernenden gerecht wird: „Es ist für die Lerner unbefriedigend, bei der Lesekompetenz auf der Verstehensebene stehen zu bleiben: Sie wollen sich auch über den gelesenen Text austauschen, darüber reden bzw. schreiben. Im Fremdsprachenunterricht sollte es stets um eine integrierte Schulung der Grundfertigkeiten gehen und nicht nur um isoliertes Üben oder Überprüfen zum Beispiel der Teilfertigkeit ‚Leseverstehen‘“ (Nieweler 2008: 40). Bereits im fremdsprachlichen Anfangsunterricht können durch das literarische Lesen auch die produktiven sprachlichen Fähigkeiten verbessert werden, und zwar trotz der Tatsache, dass sowohl die produktiven als auch die

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

rezeptiven Fähigkeiten der Lernenden noch verstärkt ausgebildet werden müssen. Dennoch sollten Schüler*innen bereits im Anfangsunterricht lernen, die im literarischen Text dargestellte Wirklichkeit mit dem eigenen Leben und den eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und sich mittels verschiedener Aufgabenformen auszutauschen. Literarische Texte ermöglichen sowohl auf der inhaltlichen und sprachlichen als auch auf der affektiven Ebene Erkenntnisse und bieten viele Möglichkeiten für Sprach- und Schreibanlässe. Insbesondere der Kombination Lesen und Schreiben wird viel Beachtung geschenkt. Die meisten Aufgaben werden in der Zielsprache ausgearbeitet und Lernende produzieren im Laufe des Schuljahres einige eigene Texte (beispielsweise ein Parallelgedicht, ein eigenes/modernes Märchen), wobei sie „eine Sensibilität für die Machart und Interpretationsebenen der behandelten Literaturen entwickeln und gleichzeitig Sprachkompetenzen erwerben“ sollten (Schädlich 2008: 307). Der Einsatz von Literatur impliziert eine „doppelte Hürde“: der literarische Text mit seiner ästhetischen Sprache und das Sprechen über den Text. De Florio-Hansen (2003: 403) hat das fremdsprachige Lesen als Lesen in einer „doppelte[n] Fremdsprache“ charakterisiert: „Zum einen bewirkt die Verdichtung, die Sachverhalte in (literarischen) Texten erfahren, bereits für viele Leserinnen und Leser in der Muttersprache eine ‚Verfremdung‘. Zum anderen tritt bei der fremdsprachlichen Lektüre zur verfremdeten Verdichtung noch die Fremdsprache hinzu“. Durch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben führen Lernende Sprech- und Schreibaufgaben auf einer konkreten Ebene aus, wodurch das Textverständnis mit der Textinterpretation verbunden werden kann. Allgemein lässt sich festhalten, dass im fremdsprachlichen Anfangsunterricht ein eher kreativer Umgang mit literarischen Texten möglich ist, der sich im Laufe der Lernjahre, am Übergang zur Sekundarstufe II, zu einem stärker kognitiv-analytisch geprägten Umgang verschieben sollte, bei dem Fähigkeiten, wie beispielsweise die Analyse der Texte oder das textanalytische Gespräch über einen Text eine größere Gewichtung erhalten sollte (vgl. Rössler 2010b: 135).

- *Reflexive Fähigkeiten / persönliche Entwicklung*: Die Förderung der literarischen Kompetenz beinhaltet nicht nur kulturbezogene sprachliche Elemente, sondern nimmt auch die Reflexion über das Gelesene und dessen Verbindung mit der eigenen Lebenswelt in den Blick. Indem die Schüler*innen lernen, die im literarischen Text dargestellten Sachverhalte, Konflikte oder Probleme zu reflektieren und zu diesen Stellung zu nehmen, bilden sie gleichzeitig eine moralische Urteilsfähigkeit im Umgang mit literarischen Texten aus (vgl. Rössler 2010b: 134). Laut den Fremdsprachendidaktikern Nünning/Surkamp (2006: 15) besteht das Po-

tenzial von literarischen Texten vor allem darin, „das Fremde emotional erfahrbar und nachvollziehbar [zu] machen“. Bei der Aufgabenentwicklung war die Realitätsnähe zentral. Es sollten Aufgabenformate entwickelt werden, die einen Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt von Lernenden herstellen können, damit sie den Nutzen erfassen können.

- *Kulturbezogenes Lernen:* Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist gleichfalls von erheblicher Bedeutung. Literarische Texte regen den Perspektivenwechsel, die Bewusstmachung von eigener und fremder Kultur an, zeigen Unterschiede zwischen der Zielkultur und der eigenen Kultur, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Normen und Werte auf, wodurch auch die Persönlichkeitsbildung der Lernenden gefördert wird (vgl. Delanoy 2002). Das (häufig noch fehlende) kulturbezogene Wissen kann durch unterschiedliche Aufgabenformen zugänglich gemacht und bei der Textinterpretation in Form von Zusatztexten und Zusatzmaterialien ergänzt werden. Kreative Gestaltungsprozesse können eine intensivere Auseinandersetzung und Verarbeitung sowie eine vertiefte kognitive Vernetzung bewirken.
- *Kooperatives Lernen:* Im schülerorientierten Unterricht kommt dem aktiven Arbeiten mit einem literarischen Text, das von der Lehrkraft gelenkt wird, eine zentrale Funktion zu. Kreative Verfahren können die einzelnen Lese- und Verstehensphasen der Lernenden sinnvoll unterstützen (vgl. Caspari 1994) und regen zudem zum kooperativen Lernen an. In der Unterrichtsreihe wechseln sich Phasen des individuellen Arbeitens mit Phasen des kooperativen Arbeitens ab. Durch das kooperative Lernen sollen das individuelle Leseverstehen verbessert, einer Überforderung der einzelnen Lernenden vorgebeugt und ein differenzierter Umgang mit der Lektüre ermöglicht werden. Individuelle Interessen, Präferenzen und Stärken können berücksichtigt und Schwächen ausgeglichen werden.
- *Zielsprache:* Über einen gezielten Einsatz der Zielsprache sowohl von den Lehrkräften als auch von den Lernenden herrscht in der Fachdidaktik Einigkeit (vgl. unter anderem Dönszelmann 2019). Die Aufgabeninstruktionen erfolgten in deutscher Sprache. Sie wurden so kurz und verständlich wie möglich formuliert und gaben strukturierende Erklärungen zu den Arbeitsschritten und ihrer Abfolge. Für jede Aufgabe wurde abgewogen, ob bei der Bearbeitung durch die Lernenden der Einsatz der Muttersprache sinnvoll war oder ob die Aufgabe in der Fremdsprache ausgearbeitet werden sollte. Die Aufgaben wurden von den Lernenden vorwiegend in deutscher Sprache ausgearbeitet; einzelne Aufgaben konnten allerdings auch auf Niederländisch bearbeitet werden, wenn es sich um Aufgabenstellungen handelte, bei denen zu erwarten war, dass bei einem Großteil der Lernenden die fremdsprachliche Kommunikations-

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

kompetenz dafür noch nicht ausreichte. Vor allem in der *pre-reading*-Phase wurde darauf geachtet, für den Text oder die Aufgaben relevante Redemittel und Wörter einzuführen.

- *Aufgaben zur Wahl*: Bei den Aufgabenformen wurde den Interessen und Vorlieben von Lernenden durch zum Teil frei wählbare Aufgaben Rechnung zu tragen versucht. Wahlmöglichkeiten gab es vor allem bei den kreativen Aufgaben. Die Lernenden konnten oftmals zwischen einer Sprech- und einer Schreibaufgabe und/oder zwischen verschiedenen Textgenres wählen: Bei der kreativen Aufgabe zum Märchen beispielsweise konnten die Lernenden selbst entscheiden, ob sie ein Märchen in einen Comic, ein Poster oder ein Filmfragment umwandeln oder ein eigenes oder ein modernes Märchen verfassen wollten. So sollten verschiedene Lernstile angesprochen und Lernenden mehrere Lernwege zur Bedeutungserschließung eröffnet werden.
- Andere unterstützende Formen waren zum Beispiel durch die Audio-Version der beiden Bücher *Die Lerche aus Leipzig* (Verlag Klett) und *Timo darf nicht sterben* (Verlag Hueber) gegeben. Leseschwächeren Lernenden kann das Textverständnis erleichtert werden, wenn sie den Text anhören können. Bei dem Buch *Geil, das peinliche Foto stellen wir online!* (Verlag An Der Ruhr), für die *havo*-Gruppe, wurde den Lernenden eine Vokabelliste zur Verfügung gestellt.
- *Stellenwert von Grammatik*: Grammatikübungen wurden aus der Unterrichtsreihe ausgeklammert. Die Vermittlung von Regeln, die *Focus-on-Form*-Phasen, wurden bewusst dem Regelunterricht überlassen, sodass sich das Projekt auf den Inhalt der literarischen Texte konzentrierte. Wortschatz und Redemittel hingegen wurden in den einzelnen Phasen der Unterrichtseinheiten als relevante Unterstützung für die Sprachproduktion aktiviert.
- *Beurteilung der Aufgaben*: Die Benotung der Aufgaben oblag aufgrund der unterschiedlichen Curricula an den Schulen gänzlich der jeweiligen Lehrkraft. Vereinbart wurde allerdings, dass die kreativen Aufgaben von allen Lehrkräften benotet werden. Durch die Bewertung sollte die Motivation der Lernenden gesteigert werden: Zum einen war zu berücksichtigen, dass niederländische Schüler*innen daran gewöhnt sind, leistungsorientiert zu arbeiten und dadurch durchschnittlich gesehen im Unterricht eine aktivere Teilnahmebereitschaft zeigen, wenn Arbeiten benotet werden. Zum anderen sollten Lernende für besonders sprachlich oder gestalterisch kreative, künstlerisch anspruchsvolle Arbeiten belohnt werden: Es wurde bei den kreativen Aufgaben nicht nur der sprachliche Aspekt beurteilt, sondern auch Kriterien wie Layout und Originalität. Jede Lehr-

kraft verwendete ihr eigenes bzw. das an der Schule übliche Beurteilungssystem.

4.1.2 Vorgegebenes Unterrichtsmaterial

Nach Überlegungen zu einer fachdidaktisch-methodischen Unterrichtsvorbereitung und nach der ersten Sitzung mit den Lehrkräften wurde die Entscheidung getroffen, die Unterrichtsreihe didaktisiert in Form von Arbeitsblättern, die der Lerngruppe zur Verfügung gestellt werden, anzubieten. Die Lernenden arbeiteten gemeinsam mit der Lehrkraft die vorgestellten Aufgaben ab und reichten sie der Verfasserin ein. In den Gesprächen im Vorfeld und in der Fragebogenuntersuchung (siehe Kapitel 3) gaben Lehrkräfte an, dass sie sich Unterstützung bei der Auswahl von literarischen Texten und geeigneten didaktischen Aufgabenformen wünschen würden. Die Unterrichtsreihe sollte den Lehrkräften als Hilfestellung dienen und ihnen Zeitersparnis und Erleichterungen bei der Unterrichtsvorbereitung sowie einen einfacheren Zugang zur Arbeit mit literarischen Texten ermöglichen. Insbesondere Lehrkräfte mit längerer Unterrichtserfahrung, deren Studium bereits mehrere Jahre zurücklag, gaben an, dass sie mit den Möglichkeiten kreativer Aufgabenformen wenig vertraut seien. Die Lehrkräfte hatten Bedarf an fachdidaktischen Kenntnissen und Hilfestellungen. Da sowohl die sprachlichen als auch literarischen Vorkenntnisse der Lernenden heterogen waren, sollte auf eine Streuung der Textsorten und Themen (die sowohl Mädchen als Jungen ansprechen) gesetzt werden, um den unterschiedlichen literarischen Niveaus der Lernenden entgegenzukommen (vgl. van der Knaap 2014).

Ein weiterer Grund, einheitliches Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen, war die Vergleichbarkeit der Ergebnisse des Lesetests (siehe Kapitel 6) und der Selbsteinschätzung der literarischen Kompetenz der Lernenden (siehe Kapitel 7). Wenn jede Lehrkraft andere Texte und andere Aufgabenformen verwendet hätte, hätte das die Vergleichbarkeit und die Testung der Wirksamkeit des Treatments erschwert. Die Textauswahl und die zugehörige Didaktisierung sollten das schwer zu kontrollierende Forschungsfeld überschaubarer machen. Zudem sollte die Unterrichtsreihe den Lehrkräften die systematische Durchführung des Projekts unter vorgegebenen Rahmenbedingungen erleichtern.

Die Aufgaben wurden als kopierfertiges Material zur Verfügung gestellt, sodass sie unmittelbar im Unterricht eingesetzt werden konnten. Die Lehrkräfte entschieden nach eigenem Ermessen, welche Unterrichtsformen sie bei den unterschiedlichen Textsorten und Aufgaben einsetzten. Die Abstimmung auf die jeweilige Lerngruppe hinsichtlich Unterrichtsform, eine „gute Balance“

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

sowie ein Wechsel zwischen offenen und gelenkten Unterrichtsformen waren hierbei ausschlaggebend (vgl. Helmke 2009: 259 ff.).

4.1.3 Didaktisch-methodische Zugänge

Im durchgeführten Projekt wurde das intensive Lesen favorisiert. Zu allen literarischen Texten gab es gezielte Fragen und Aufgaben. Dennoch fanden einige Aspekte des extensiven Lesens bei der Entwicklung der Aufgaben Berücksichtigung. Day/Bamford (1998) weisen auf eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg des extensiven Lesens hin: den passenden Schwierigkeitsgrad der Lektüre: Die gewählte Lektüre soll dem Sprachniveau der Lernenden angemessen sein und keine besondere Herausforderung für die Lernenden darstellen, da nur dann, wenn das Verständnis der fremdsprachlichen Lesetexte ohne größere Hindernisse ermöglicht wird, Erfolgserlebnisse und damit eine positive Einstellung zum Lesen in der Fremdsprache erzielt werden können. Aus diesem Grund werden im Anfängerunterricht vorwiegend vereinfachte Lektüren eingesetzt (vgl. Hill 2001).

In den letzten Jahren erfuhr das extensive Lesen viel Aufmerksamkeit in Theorie und Praxis (vgl. Abitzsch et al. 2019; Biebricher 2008; Kirchoff 2009; Thaler 2008). Das extensive Lesen bildet einen methodischen Gegenpol zum intensiven Lesen. Beim intensiven Lesen werden die Lesetexte analysiert, der Wortschatz wird meistens erarbeitet und das Verständnis mit Detailfragen überprüft. Die Treatmentaufgaben zielen ebenfalls auf ein detailliertes Leseverstehen.

Bei der Literaturlarbeit wurde sich bei Unterrichtsentwürfen häufig auf ein dreischnittiges Phasenmodell gestützt, das eine *pre-reading*-, eine *reading*- und eine *post-reading*-Phase umfasst (vgl. beispielsweise Caspari 1994). Im Sinne der Prozessorientierung werden durch die Gliederung in die Phasen vor dem Lesen/während des Lesens/nach dem Lesen die sprachlichen, analytischen und kreativen Fähigkeiten gefördert und geübt.

- *Pre-reading-Aktivitäten*: Die lesevorbereitenden Aktivitäten dienen dazu, Vorkenntnisse und Erfahrungen inhaltlich und sprachlich zu aktivieren sowie Erwartungen und Hypothesen zu formulieren (vgl. Caspari 1994: 215). Diese Phase ist von großer Bedeutung, weil sie den Einstieg in das Textverstehen darstellt und dazu dient, die Motivation und die Neugier auf den Text zu wecken. Bei der Gestaltung dieser ersten Phase kommt den Lehrkräften eine wichtige Aufgabe und Verantwortung zu, da einerseits erste Verständnisschwierigkeiten aus dem Weg geräumt werden müssen, aber andererseits auch nicht zu viel vorweggenommen werden sollte. Der positive Einfluss des Vorwissens wird in der Leseforschung vor allem mit den *Top-down*-Prozessen (intendiertes Inferieren, Elaborieren und Hypothesenbilden) in

Verbindung gebracht. Vor allem die Hypothesenbildung ist von großem Interesse, weil Lesende mithilfe der im Text enthaltenen Informationen Wissen generieren. Leseorientierte didaktische Maßnahmen zur Förderung inhaltlicher *Top-down*-Prozesse können dazu dienen, die Rezeption eines Textes zu erleichtern, indem vor der Lektüre Vorwissen aktiviert wird. Coady (1979, gemäß Schramm 2001: 66 und 2001: 73) empfiehlt unter anderem den Einsatz von Lesematerialien, die das Interesse des Lesers/der Leserin wecken. Lesenden fehlt in der L2 oftmals das kulturspezifische Wissen, was zu Defiziten beim Leseverstehen führt. Je mehr Wissen verfügbar ist, desto positiver wirkt es sich auf die Lesegeschwindigkeit und die Wiedergabeleistung aus (vgl. Schramm 2001: 68). Vor der Lektüre sollen die Lesenden daher in die Thematik und die Situation des Textes eingeführt werden. Da zu einem erfolgreichen Leseunterricht auch die Anwendung von Lesestrategien gehört, wurden Lesestrategien in den Aufgaben zum Textverständnis verarbeitet, sie wurden jedoch in den jeweiligen Unterrichtssequenzen nicht explizit erklärt oder trainiert. Da sich Lernende im Englisch-, Französisch- und Deutschunterricht und auch in der Erstsprache bereits vielfach mit Lesestrategien beschäftigt haben, wird von der Prämisse ausgegangen, dass auf bestehende Kenntnisse und Fähigkeiten zurückgegriffen werden konnte (vgl. „Transferdidaktik“ von Meißner 2007: 90). Die Lehrkraft kannte den Wissensstand ihrer jeweiligen Lerngruppe am besten und konnte selbst einschätzen, welche Strategien möglicherweise einer expliziten Erklärung oder eines separaten Trainings bedurften. Die sprachliche Vorentlastung und auch thematische Vorbereitung auf den Leseprozess wurde im Treatment beispielsweise durch den Einsatz visueller Medien (beispielsweise Foto, Collage, Filmfragment, Poster) vorangetrieben.

- *Reading-Aktivitäten:* In dieser Phase wird der erste Leseindruck wiedergegeben, die kognitiven Sinnbildungsprozesse und das Textverständnis werden kontrolliert, vertieft und gesichert. Die Erarbeitung der Sinnkonstitution kann in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit und in schriftlicher oder in mündlicher Form erfolgen. Diese Aufgaben sollen die sprachliche und inhaltliche Verstehensleistung fördern, aber Lernende nicht überfordern, damit es nicht zu einer Demotivation kommt. Die Aufgabentypen, die sich für diese Phase anbieten, sind beispielsweise: die richtige Reihenfolge eines zerschnittenen Textes suchen, Multiple-Choice-Aufgaben lösen, gezielte Fragen zum Inhalt stellen oder beantworten, Fragen nach gefühlsmäßigen Einstellungen zu Figuren und ihrem Verhalten stellen oder beantworten, den Text in kleinere Sinneinheiten gliedern und (Zwischen-)Titel zuordnen (siehe Abbildung 2).
- *Post-reading-Aktivitäten:* Die Aufgaben dieser Phase konzentrieren sich auf das Verstehen der Texte, den Transfer auf andere Texte und den Aus-

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

tausch mit den Mitschüler*innen. Es sollte an die Erfahrungswelt der Lernenden angeknüpft und Raum für Meinungsäußerungen geschaffen werden. In dieser Phase werden Aufgaben eingesetzt, bei denen die Schüler*innen die Perspektive einer anderen Person übernehmen sollen, was zur Bedeutungsbildung und zur Empathieförderung beiträgt. Als Aufgabenstellungen zu den Lesetexten wurden schülerorientierte Aktivitäten gewählt, die auf den unterschiedlichen Reaktionen der Lernenden aufbauen, zur Sinnstiftung beitragen und individuelle Schülerantworten hervorrufen. Die Lernenden sollten, ihrem sprachlichen Niveau angemessen, durch Schreib- oder Sprechaufgaben ihre eigenen Ideen, ihre Meinungen bzw. Interpretationen verbalisieren können, wobei die Verarbeitung des Gelesenen und Kreativität zentral waren. Die Arbeitsaufträge richteten sich zum einen nach der Textsorte und dem Inhalt, zum anderen nach den Vorlieben und Begabungen der Lernenden: Sie konnten aus mehreren Aufgaben eine wählen (beispielsweise beim Märchen: ein modernes Märchen verfassen, ein bekanntes Märchen in einen Comic umgestalten, das Märchen szenisch umsetzen). Aufgrund der noch geringen produktiven fremdsprachlichen Kompetenz der Lernenden wurde berücksichtigt, dass häufig Niederländisch in den Gruppenarbeiten gesprochen werden würde. Der Umgang mit dem Deutschen war dennoch durch die intensive Auseinandersetzung mit den literarischen Texten und der kreativen Umgestaltung in ein Produkt gewährleistet. Beispiele für im Treatment verarbeitete *post-reading*-Aufgaben nach dem Lesen sind beispielsweise das Schreiben einer E-Mail an den oder die Autor*in oder an die Hauptfiguren im Text (siehe Abbildung 4.4), das Erstellen eines Posters oder die Umarbeitung des Originaltexts in eine andere Textart (vgl. Caspari 1994; Thaler 2012). Zudem sollten die Aufgaben eine Verbindung zwischen Textanalyse und kreativer Ausarbeitung darstellen:

Eine Rückkopplung der Rezeptionsprodukte der Lernenden an den Ausgangstext ist auch notwendig, um im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht nicht der Beliebigkeit im Umgang mit literarischen Texten anheim zu fallen. Wenn Textverstehen als grundsätzlich subjektiv angesehen wird und der Deutungsspielraum für die Lernenden unbegrenzt ist, dann kann es keine richtigen und falschen Lesarten geben, dann stehen alle Deutungen gleichberechtigt nebeneinander. Auch ein solches Verständnis entwertet den Text, da dieser nur noch das Material für die Schaffung eigener Bedeutungen seitens des Lesers bildet. Außerdem macht er eine Schullektüre, die Funktionen hat und Ziel verfolgt, unmöglich. (Surkamp 2007: 102)

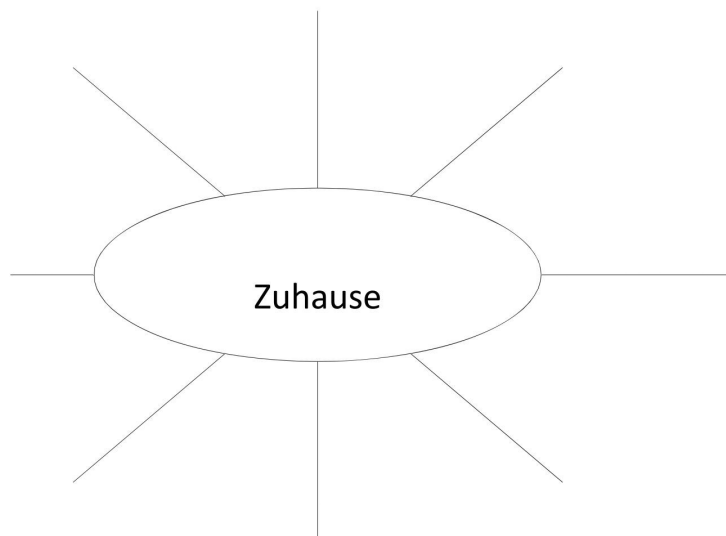
Der Entwurf der Aufgaben erfolgte auch unter Berücksichtigung der Übungstypologie von Neuner et al. (1990). Die Aufgaben wurden hinsichtlich des Schwierigkeitsgrads variiert und es gab eine Progression von geschlossenen zu eher offenen Aufgabenformen. In der *post-reading*-Phase

4 Intensiver Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht

wurden vorwiegend produktive Aktivitäten eingesetzt (Sprech- und Schreibaufgaben). Der Ausgangspunkt aller Aufgabenformen war die sprachliche Interaktion, die Anschlusskommunikation, wobei der Aufbau von Frustrationstoleranz von Beginn an geschult werden sollte, um Motivationsverlust zu vermeiden.

Vor dem Hören / Sehen

1. Arbeitet zu zweit. Woran denkt ihr bei dem Wort „Zuhause“? Notiert mindestens fünf Wörter.



Welche der folgenden Begriffe verbindet ihr mit „Zuhause“? Kreuzt an.

- leckeres Essen
- Familie
- einsam sein
- Geborgenheit
- Unsicherheit
- Freundlichkeit
- Kriminalität
- Herausforderungen (= *uitdagingen*)
- Sicherheit (= *veiligheid*)
- Streit (= *ruzie*)
- Natur
- Geburtsort
- Muttersprache (= *moedertaal*)
- Garten
- Eltern
- Geschwister (= *broers en zussen*)
- Freunde

Abbildung 4.2: Beispiel einer *Pre-reading*-Aktivität zum Song von Alexander Knappe: *Weil ich wieder zu Hause bin*

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

Während des Lesens

Lies nun Kapitel 1 – 4. Benutze die Wörterliste am Ende oder ein (digitales) Wörterbuch. Schlage nicht jedes unbekannte Wort nach! Beantworte die Fragen.

Kapitel 1

1 Josi hat einen Albtraum (Seite 5 und 6). Schreibe drei Wörter / Sätze auf, die diesen Traum beschreiben.

z. B. ihr Herz raste

2 Was erfährst du über Josi? (Seite 6-8). Notiere drei Dinge.

a

b

c

Kapitel 2

2 Beantworte die Fragen.

1 Wer ist Herr Steiner?

2 An welchem Wochentag spielt das 2. Kapitel?

3 Was wird Till am Abend machen?

4 Was will Till noch alles erledigen (= *doen*)?

a

b

c

5 Warum ist Till so ungeduldig?

6 Seit wann geht Josi in diese Schule?

Abbildung 4.3: Beispiel einer Reading-Aktivität zum Buch *Geil, das peinliche Foto stellen wir online!*

Nach dem Lesen

Schreibe eine Rezension zum Buch für www.amazon.de. Beschreibe,

- wann und wo die Geschichte spielt,
- wer die wichtigsten Personen sind,
- wie das Verhältnis (= *relatie*) der einzelnen Personen zueinander ist,
- wie dir das Buch gefallen hat,
- ob es leicht / schwierig zu lesen war,
- ob du es anderen empfehlen (= *aanraden*) würdest.

Schreibe mindestens 100 Wörter.

Abbildung 4.4: Beispiel einer *Post-reading*-Aktivität zu dem Buch *Das Wunder von Bern*

4.1.4 Auswahl der literarischen Texte

Die Auswahl der Texte ist entscheidend für den Erfolg eines literarischen Leseprojekts, wobei für die literarische Unterrichtspraxis auch die jeweiligen didaktisch-methodischen Zielsetzungen unumgänglich sind. Dass die Lebenswelt, das Interesse, das Wissen und die sprachliche Kompetenz der Lernenden sowie die Relevanz der Texte bei deren Auswahl einbezogen werden sollten, wird in vielen Publikationen als Bedingung für ein erfolgreiches Lesen genannt:

Ein fremdsprachlicher und fremdkultureller Leser benötigt je nach dem Grad seiner sprachlichen Kompetenz und kulturellen Nähe zur Zielkultur Texte, die nicht zu banal sind, um über sie hinwegzulesen, aber auch nicht zu komplex, fremdartig und mit zu vielen Leerstellen behaftet, sodass ein vertieftes Bemühen um Sinnkonstruktion von vornherein verhindert wird. (Huneke/Steinig 2013: 111)

Die Auswahl von ansprechenden, interessanten, zur Lebenswelt bewusst aufgegriffener Texte ist für die Lesemotivation von Lernenden von großer Bedeutung. Der Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt ist relevant, bedeutet allerdings nicht, dass ausnahmslos auf die Interessen der Lernenden eingegangen werden sollte. Der Lese- und Literaturunterricht hat auch die Aufgabe, Lernende mit verschiedenen Textsorten und Inhalten bekannt zu machen, ihren Wissenshorizont nicht nur aufzugreifen, sondern auch durch neues Wissen zu erweitern. Durch die Auswahl passender Lektüre soll erreicht werden, dass die Lernenden Vertrauen in ihre eigene Lesekapazität entwickeln. Die Diskrepanz zwischen der kognitiven Entwicklung der Lernenden und ihrem fremdsprachlichen Ausdrucksvermögen ist auf diesem sprachlichen Niveau noch groß. Bei der Textauswahl wurde daher darauf

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

geachtet, dass die Themen und Inhalte an die Erfahrungswelt der Lernenden und an lebensnahe Diskurse anschließen, um die Involviertheit und die Motivation, die zu Interaktion und Kommunikation der Lernenden führen sollen, zu steigern. Aufgrund ihrer formalen und konzeptionellen Einfachheit eignen sich daher jugendliterarische Texte zur Schulung der literarischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht besonders gut. Sie beinhalten an das Alter der Lernenden angepasste Themen, bieten durch gleichaltrige Protagonisten Identifikationspotenzial und ermöglichen so den Lernenden einen Zugang zur literarischen Welt (vgl. O’Sullivan/Rösler 2013). Zudem sind mögliche Leseunerfahrenheit in der Erstsprache und insbesondere in der Fremdsprache „die recht niedrige Schwellentoleranz gegenüber längeren Texten“ (Burwitz-Melzer 2003: 19) zu beachten. Der Literaturunterricht sollte die Motivationskraft von kürzeren, nicht zu anspruchsvollen Texten berücksichtigen. Einerseits sollten die Texte bewältigbar sein, andererseits sollten sie auch hinsichtlich sprachlicher und inhaltlicher Komplexität ausreichend Herausforderung und Anregung bieten. Leseschwächere Lernende sollten nicht abgeschreckt werden – diese Gefahr bestand, da niederländische Lernende vor allem in den ersten Lernjahren einen vom Lehrbuch strukturierten und geleiteten Unterricht gewohnt sind.

Bei der Auswahl der Lektüre für dieses Projekt wurden Auswahlkriterien von Nünning/Surkamp (2006: 49 f.) und einige Aspekte des freien Lesens von Day/Bamford (2002) berücksichtigt. Kernpunkte sind beispielsweise die Auswahl relativ einfachen Lesematerials, ein großes Materialangebot und ein hohes Lesepensum. Die Texte sollen sprachlich angemessen sein und den Interessen der Lernenden entgegenkommen. Der Einsatz von Lektüren soll motivierend und anregend sein und stellt nur dann einen Zugewinn für die Lernenden dar, wenn das Leseprogramm in die Lernsituation eingebettet ist und von den Lernenden mitgetragen wird. Es ist keine Selbstverständlichkeit, dass alle Lernenden mit dem literarischen Lesen in der Muttersprache vertraut sind, zumindest sind die Ausgangspositionen unterschiedlich. Die Texte sollen daher alters- und sprachstandsgemäß zur Zielgruppe passen. Die Ergiebigkeit des Textes für die Rezeption und seine Eignung für den Einsatz der gewünschten Aufgabenformen sollten ebenfalls berücksichtigt werden. Hierzu zählen Aspekte wie die Länge und die Möglichkeit, einen Text in kleinere Leseabschnitte zu unterteilen.

Ein wichtiger Ausgangspunkt bei der Auswahl und bei der Entwicklung des Unterrichtsmaterials waren demnach die Berücksichtigung der bereits vorherrschenden sprachlichen Heterogenität der Lernenden und ihre zu erwartenden unterschiedlichen Leseerfahrungen. Es wurden beispielsweise auch Songs eingesetzt, da es sich um beliebte Textsorten handelt, die durch die hohe Relevanz, die Musik für Lernende hat, und durch die Beschäftigung

mit Kultur, den Lernprozess auf motivierende affektive Art und Weise vorantreiben und auch zur Reflexion und zum interkulturellen Lernen beitragen. Mit Songs lassen sich zudem durch die Vertrautheit mit dem Medium auch affektive und Empathie-fördernde Ziele verfolgen.

Ein Ziel des erarbeiteten Unterrichtsprogramms war der Aufbau von Leseinteressen und -fähigkeiten, wobei auch der Leseschmack von Mädchen und Jungen Berücksichtigung fand; darum wurde versucht, eine gut sortierte Auswahl an unterschiedlichen Genres, Themen und Schwierigkeitsgraden zusammenzustellen, die sowohl die bei Mädchen als auch bei Jungen beliebten Textsorten berücksichtigt (vgl. unter anderem Caspari/Steininger 2016; Hermes 2009).

4.1.4.1 Authentische versus vereinfachte Lektüre

Insbesondere im Fremdsprachenunterricht ist es für einen erfolgreichen Einsatz von Literatur grundlegend, Texte nicht nur nach inhaltlich-thematischen Kriterien auszuwählen, sondern auch die sprachliche, stilistische und erzähltechnische Angemessenheit zu beachten. Bei der Textauswahl für diese Studie waren Priorisierungen notwendig; die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden sollten verstärkt und es sollte gleichzeitig eine positive Einstellung zu literarischen Texten entwickelt werden. Die Texte sollten daher nicht zu umfangreich sein, sprachlich nicht zu anspruchsvoll und als Hilfestellung für leseschwächere oder legasthenische Schüler möglichst auch als Hörtext erhältlich sein. Obwohl sich die Fachdidaktik über den Einsatz von vereinfachten Lektüren im Unterricht nicht einig ist (vgl. Hermes 2009), wurden vereinfachte Lektüren als vorteilhafte Möglichkeit betrachtet, Lernenden sprachlich und inhaltlich motivierende Texte anzubieten, auch wenn die Texte für die Zielgruppe (DaF-Lernende oder leseschwächere erstsprachliche Lesende) bearbeitet waren. Um die Lernenden nicht zu entmutigen, wählte die Projektgruppe für die ersten beiden Lektüren kurze und einfache Texte, die sprachlich und inhaltlich nicht zu komplex waren. Solche Texte dienen als Brücke zu schwierigeren Texten und verhindern ein Stehenbleiben auf einer niedrigen Ebene der Lesekompetenz (vgl. Krashen 2004). Die Texte sollen der „reading comfort zone“ der Lernenden entsprechen (Day 2003: 1). Da die sprachliche Dekodierung und die Erfassung des Inhalts Voraussetzung für die Rezeption des literarischen Textes sind, wurden bewusst Ganzschriften gewählt, die auch für schwächere Lernende keine Hürde darstellten. Die Begegnung mit Literatur sollte nicht zum Verlust der Lust am Lesen führen (vgl. Diehr/Surkamp 2015: 21f.) und die Texte sollten Reflexionsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte für die Lernenden bieten, die Neugierde wecken und „eine kontrollierte Überforderung darstellen“ (O’Sullivan 2008: 199). Kräling/Martín Fraile (2015: 8) weisen darauf hin,

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

dass entsprechende Aufgaben beim Einsatz von kinder- und jugendliterarischen Texten die „möglicherweise existierende Diskrepanz zwischen intellektueller und emotionaler Reife der Lerner einerseits und der noch geringen Sprachhandlungskompetenz andererseits auffangen [müssen]“. Neben der thematisch-inhaltlichen Gestaltung ist auch die formale, sprachlich-stilistische und ästhetische Darstellungsweise in kinder- und jugendliterarischen Texten weniger komplex als bei anderen literarischen Texten (Kräling/Martín Fraile 2015: 8). Die Auswahl der Texte erfolgte gemäß dem weiten Literaturbegriff (vgl. Hallet 2015); die Textauswahl beschränkte sich nicht auf Printmedien. Für die Unterrichtsreihe wurden verschiedene Textsorten und Texte unterschiedlicher Länge ausgewählt, um die unterschiedlichen Zielgruppen (*havo* bzw. *vwo*) gleichermaßen anzusprechen. In den Vorbesprechungen zeigte sich darüber hinaus, dass die Lehrkräfte zwar Affinität zu Literatur, aber in einigen Fällen wenig Erfahrung mit dem Einsatz von literarischen Texten im Unterricht hatten. Bei der Auswahl wurde daher darauf geachtet, Genres einzusetzen, die allen Lehrkräften vertraut waren. Einige Lehrkräfte gaben an, dass sie selbst nicht genügend Wissen über Graphic Novels oder Comics hätten, um sie tatsächlich in der eigenen Unterrichtspraxis einzusetzen (vgl. Hardeman 2014). Es wurde daher darauf verzichtet, solche bei den Lehrkräften relativ unbekannt Textsorten aufzunehmen, um die Durchführbarkeit des Projekts nicht zu gefährden. Von großer Wichtigkeit für die Auswahl der Texte waren zudem die Variation an Textsorten (kurze und lange literarische Texte), die ansprechende Gestaltung der Ganzschriften, unterschiedliche Schwierigkeitsstufen, ein variierender Umfang der Bücher, auf die Lebenswelt und Interessen der Zielgruppe abgestimmte Inhalte, vergleichbar mit den Leseinteressen in der Erstsprache (vgl. Caspari/Steininger 2016; Bredella/Burwitz-Melzer 2004).

Ein weiterer wichtiger Faktor war zudem, dass die gewählte Lektüre die Lehrkräfte ansprach. Lehrkräfte üben einen großen Einfluss auf den Unterricht aus, weshalb es wichtig ist, dass sie von den behandelten literarischen Texten hinsichtlich Thematik und Qualität selbst überzeugt sind. Die Vorbildfunktion der Lehrkraft, die Begeisterung für den literarischen Text sind von nicht zu vernachlässigender Bedeutung. Ein weiteres Kriterium war demnach die Präferenz der Lehrkräfte und deren zufriedenstellende Erfahrungen mit Texten aus ihrer täglichen Unterrichtspraxis. Einige Lehrkräfte hatten bereits gute Ergebnisse mit bestimmten literarischen Texten erzielt und wollten gern ein Buch, das sie bereits im Unterricht verwendet hatten, erneut einsetzen und schlugen es daher für das Projekt vor, wobei das zu entwickelnde Material auf die Anforderungen des Projekts abgestimmt wurde. Die teilnehmenden Lehrkräfte von Kohorte 1 bestimmten mit der Verfasserin gemeinsam die Auswahl der Texte. Ein bedeutsames Auswahl-

kriterium war, im Anschluss an Burwitz-Melzer (2000), dass der Text die Lehrkräfte ansprach, denn sie mussten ihn im Unterricht einsetzen und damit umgehen (vgl. O'Sullivan 2008: 200).

Bei der Auswahl der Ganzschriften wurden Bücher gewählt, die zu der von Witte (2008) erarbeiteten Typologie Niveau 1 passten.³³ Laut Witte (2008) sind Bücher für das literarische Kompetenzniveau 1 (Erlebendes Lesen) in einfacher, alltäglicher, vertrauter Sprache mit einfachen und klaren Satzkonstruktionen verfasst (siehe Kapitel 2 und 7). Es gibt viele Dialoge und einen direkten Humor. Der Inhalt und die Figuren schließen eng an die Lebenswelt der Jugendlichen an. Die Erzählstruktur ist klar und einfach, das Erzähltempo mit spannenden oder dramatischen Erlebnissen ist hoch. Strukturelemente, die die Handlung unterbrechen, wie beispielsweise Beschreibungen und Gedanken, kommen vereinzelt bis gar nicht vor und zudem gibt es wenig Leerstellen, ein geschlossenes Ende und einen chronologischen Aufbau mit wenigen Zeitsprüngen. Der Fokus liegt auf der Handlung und auf einer konkreten Thematik mit eindeutigen Bedeutungen. Geeignet sind Bücher mit einer Hauptperson und wenigen Nebenfiguren und einer einfach ausgearbeiteten, manchmal stereotypen Charakterisierung der Figuren. Die Handlungsstränge sind transparent und tragen zur Spannung bei (vgl. Witte 2008).

Im Laufe des Schuljahres wurden drei Ganzschriften mit den Lernenden gelesen. Die beiden ersten Lektüren waren sowohl bei den *havo*- als auch bei den *vwo*-Klassen Klassenlektüre. Hierbei sollte insbesondere das gemeinsame Leseerlebnis in den Vordergrund gerückt werden. Durch die Besprechung des ersten und zweiten Buches (Ganzschriften) mit der ganzen Klasse war es möglich, den Leseprozess zu steuern und die Lernenden mit literarischen Begriffen vertraut zu machen und zum literarischen Lesen zu motivieren.

4.1.4.2 Buch und Film *Das Wunder von Bern*

Spielfilme nehmen einen wichtigen Teil der heutigen Alltagskultur ein. Filme fördern mithilfe von Bild und Ton die narrativen Kompetenzen, bilden zudem auch wichtige Gesprächsanlässe und schaffen durch ihren subjektiven emotionalen Zugang neben dem kulturbezogenen Aspekt die Möglichkeit, alltägliche Sprachhandlungen auch im Fremdsprachenunterricht zu

³³ Hierbei wurde auf die Kriterien des EU-Projekts *Literary Framework for Teachers in Secondary Education* zurückgegriffen. Das EU-Comenius-Projekt beruht auf einer Weiterentwicklung der Kompetenzstufen von Witte und bezieht die Sekundarstufe I ab der siebten Jahrgangsstufe ein (Pieper: LiFT-2).

4.1 Konzeption der Unterrichtsreihe

üben, weil sie sowohl kulturell wichtige Einblicke geben können und gleichzeitig zur Entwicklung der Hör-/Seh-, Schreib- und Sprechkompetenzen beitragen (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 245).

Bei den Besprechungen zur Textauswahl war von Anfang an klar, dass ein Spielfilm Teil des Treatmentprogrammes sein würde, da audiovisuelle Materialien eine unentbehrliche Funktion für den Fremdsprachenunterricht darstellen. Wichtige Lernziele sind neben der Förderung des Hör-Seh-Verstehens und der Förderung der kommunikativen Kompetenzen bei diesem Projekt die Förderung interkultureller Kompetenz: das Verschaffen eines Einblicks in die Lebenswelt deutschsprachiger Kultur, die Förderung des Eigen- und Fremdverstehens und die Erweiterung des kulturellen Wissens (vgl. Biechele 2008; Blell/Lütge 2008; Lütge 2018b). Das zentrale Kriterium bei der Auswahl war, dass sowohl das Buch als auch der Film sprachlich für die Sekundarstufe I geeignet sein sollte und dass es beim Spielfilm sprachliche Hilfestellung gab (deutsche Untertitel als Verständnishilfe). Als etwas schwierig erwies sich allerdings die konkrete Wahl einer Buch-Film-Kombination, die die Lernerwartungen und -bedürfnisse der Zielgruppe abdeckte. Schließlich wurde *Das Wunder von Bern* gewählt, obwohl es sich beim Buch um kein Jugendbuch handelt: Das Buch ist anlässlich des Filmes entstanden und stellt daher nicht wie vorwiegend üblich eine Literaturverfilmung dar. Weitere Auswahlkriterien (vgl. Lütge 2018b: 56 f.) waren die Thematik des Films (in diesem Falle der geschichtliche Hintergrund, das Zeitkolorit, die Schülerrelevanz und Altersangemessenheit (das Thema Fußball), die Komplexität der *storyline* (die klare Erzählstruktur, der spannende Handlungsverlauf), der Einblick in kulturspezifische Aspekte (wie Lebens- und Essgewohnheiten), die angesprochenen und aufgeworfenen Fragestellungen, die für die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen und die Charaktere (die Identifikation mit den Protagonist*innen) von Bedeutung sind.

Das Wunder von Bern wurde mit der Verfilmung kombiniert, um die Motivation der Lernenden während des Schuljahres aufrechtzuerhalten, die verschiedenen Elemente des filmischen Erzählens zu besprechen und um Lernenden zu zeigen, dass es sich bei einem Film auch um „literarisches Erzählen“ handelt. Zudem sollte auch das kulturelle Potenzial des Mediums Film „zur Begegnung mit (fremder) Sprache und Kultur“ (Grimm 2007: 207) ausgeschöpft werden. Des Weiteren konnten die visuellen Elemente und nonverbalen Merkmale für ein vertieftes Verstehen genutzt werden. Diese Anknüpfung an Formen, die den Lernenden bekannt sind, zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen den Medien Film und Buch gegeben ist und beispielsweise Strukturelemente wie Plot, Entwicklung der Charaktere, Zeit- und Ortswechsel sich auch gut anhand eines Filmes darstellen lassen (vgl. Hallet 2015: 13). Die Bereitschaft der Lernenden, sich auf den Film und auch

auf das Buch einzulassen, kann sich positiv auf die Motivation auswirken. Außerdem fällt es Lernenden oft leichter, sich über einen Film als über ein Buch auszutauschen.

Das Wunder von Bern war die einzige gemeinsame Ganzschrift der *havo-* und *vwo-*Klassen. Zur Vorbereitung des Einsatzes von Ganzschriften wurden bei der Vorauswahl und vor der Entwicklung kreativer Aufgaben zum Buch anhand des Kompetenzmodells von Steininger (2014) die verschiedenen Kompetenzen beschrieben. Als Beispiel findet sich die Beschreibung der Ausarbeitung zu *Das Wunder von Bern* in Tabelle 4.1.

Tabelle 4.1: Aspekte des Kompetenzmodells von Steininger (2014) zu *Das Wunder von Bern*

Buch und Film ³⁴ : <i>Das Wunder von Bern</i>	
Kompetenzen	Beschreibung
Kommunikative Kompetenzen (Sprachvermögen, Leseverstehen, Textvermögen)	Das Buch ist nach dem Film auf Basis des Drehbuches entstanden und weicht in der Chronologie nicht vom Film ab. Dialoge, die im Film vorkommen, kommen auch im Buch vor. Durch das Lesen des Buches vorab wird das Sehen des Filmes vereinfacht. Die Lebensumstände nach dem Zweiten Weltkrieg werden in den Vordergrund gerückt: die Bereitschaft der Lernenden, sich darauf einzulassen, Bezüge zur eigenen Lebenswelt zu schaffen, nehmen einen wichtigen Stellenwert ein (Wie unterscheidet sich dein Leben von einem Leben in den 50er Jahren...? Wie sah das Leben nach dem Zweiten Weltkrieg aus?). Andere Themen sind die Art der Sportberichterstattung und die Medien Radio und Fernsehen.
Psycho-soziale Kompetenzen (psycho-soziale Fähigkeiten wie Empathievermögen, ästhetische Fähigkeiten)	Der jugendliche Protagonist Matthi schließt an die Erlebniswelt der Lernenden an. Empathie und Einfühlungsvermögen, die Herstellung von Bezügen zur eigenen Lebenswelt haben hier Priorität und werden mit historischen Bezügen verwoben. Richard Lubanski kehrt 1954 aus der Kriegsgefangenschaft nach Essen heim, wo seine Frau eine Kneipe betreibt und ihre drei gemeinsamen Kinder aufzieht. Die beiden Söhne rebellieren gegen die Versuche des Vaters, seine Autorität als Familienoberhaupt wiederherzustellen. Erziehung und das Leben in der Familie passen gut zur Lebenswelt der Schüler*innen. Neben der Fußballmeisterschaft geht es vor allem um den Platz des Vaters in der Familie, der viele Jahre abwesend war und jetzt wieder nach Hause zurückgekehrt ist. Hier können Fragen wie: „Wie wäre das für dich, wenn du deinen Vater erst mit elf Jahren kennen lernen würdest ...?“ behandelt werden.

³⁴ Siehe auch das Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. Aus den verschiedenen Teilbereichen der Kompetenzstufen I und II wurden Deskriptoren für die Entwicklung der Aufgaben einbezogen (insbesondere die Teilbereiche „sprachrezeptiv handeln“, „sprachproduktiv handeln“, „Film für das inter-/transkulturelle Lernen nutzen“ und „Film als kulturelle Ausdrucksform verstehen und deuten“ (Blell et al. 2016: 43 ff.).

4.2 Unterrichtsprogramm

Reflexive Kompetenzen (Weltwissen, Sprachwissen, symbolisches Wissen)	Die Schüler sind mit dem Medium Film vertraut und können ihr Wissen aktivieren. Das Weltwissen bezüglich deutscher Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg ist bei niederländischen Lernenden begrenzt und wird auf einfühlsame und humorvolle, teilweise pathetische Weise und durch die Erfolgsgeschichte „Weltmeisterschaft“ vermittelt. Die Erzählweise im Film ist chronologisch, es gibt kaum Rückblenden, der Verlauf des Filmes ist einfach gehalten.
Interkulturelle Kompetenzen (Soziokulturelles Wissen, Fremdverstehen)	Der Film bemüht sich um authentisches Zeitkolorit. Der Film und das Buch bieten Anknüpfungspunkte für schülerzentrierte und kreative Textarbeit mit historischen Themenbezügen (Fußballweltmeisterschaft, Wirtschaftswunder, Heimkehrerschicksal, russische Gefangenschaft usw.) und auch mit Bezügen zu familiären Problemen (Rebellion Sohn gegen Vater usw.). Eine Beschäftigung mit den historischen Ereignissen kann mit dem Thema Fußball kombiniert werden. Damit die Lernenden die Darstellung der Nachkriegszeit in Deutschland nachvollziehen/verstehen können, ist die Vermittlung von Kontextwissen über den historischen Hintergrund notwendig.
Methodische Kompetenzen (Textbegegnung wie Erwartungshaltung aufbauen, Sinnkonstitution, Schreibhandeln, Aufführung und Vortrag)	Der Film steht im Vordergrund. Die vereinfachte Lektüre dient zur Unterstützung. Die Unterschiede zwischen Buch und Film werden anhand der Frage „Was kann der Film bieten, was das Buch nicht hat?“ besprochen.

4.2 Unterrichtsprogramm

In der Unterrichtsreihe wurde darauf geachtet, ein breites Spektrum an Textsorten anzubieten. Demzufolge wurden verschiedene Textsorten wie Song, Märchen, Kurzgeschichte, Gedichte und Ganzschriften eingesetzt. Der Programmverlauf und die Textauswahl wird in Tabelle 4.2. ersichtlich.

Tabelle 4.2: Übersichtsdarstellung der Textauswahl für *havo* und *vwo*

<i>havo</i>	September: Umfrage und Lesetest (2 Stunden)	ca. 30 Unterrichtseinheiten
September – Januar	Buch 1: <i>Timo darf nicht sterben</i> Song: <i>Du siehst gut aus</i> Song: <i>Gebt alles</i> Märchen: <i>Die Bremer Stadtmusikanten</i>	4 Unterrichtseinheiten 3 Unterrichtseinheiten 5 Unterrichtseinheiten
	Kurzgeschichte: <i>Es war einmal eine Insel</i> Kurzgeschichte: <i>Kurzkrimi</i> Gedichte	1 Unterrichtseinheit 2 Unterrichtseinheit 3 Unterrichtseinheiten
Februar – April	Buch 2: <i>Das Wunder von Bern</i> + Film	8 Unterrichtseinheiten
April – Juni	Buch 3: <i>Geil, das peinliche Foto stellen wir online!</i>	3 Unterrichtseinheiten
	Song: <i>Nur noch kurz die Welt retten</i>	1 Unterrichtseinheit
	Anfang Juni: Umfrage und Lesetest (2 Stunden)	

4 Intensiver Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht

vwo	September: Umfrage und Lesetest (2 Stunden)	ca. 30 Unterrichtseinheiten
September – Dezember	Buch 1: <i>Die Lerche aus Leipzig</i>	4 Unterrichtseinheiten
	Song: <i>Einmal um die Welt</i> Song: <i>Weil ich wieder zu Hause bin</i> Märchen: <i>Die Bremer Stadtmusikanten</i>	3 Unterrichtseinheiten 5 Unterrichtseinheiten
	Kurzgeschichte: <i>Wie die Berge in die Schweiz kamen</i> Kurzgeschichte: <i>Die Blüte</i> Gedichte	3 Unterrichtseinheiten 3 Unterrichtseinheiten
Januar - April	Buch 2: <i>Das Wunder von Bern</i> + Film	8 Unterrichtseinheiten
April - Juni	Buch 3: Bücherkoffer	3 Unterrichtseinheiten
	Song: Nur noch kurz die Welt retten	1 Unterrichtseinheit
	Anfang Juni: Umfrage / Lesetest (2 Stunden)	

Als erste Ganzschrift wurde für die *havo*-Gruppe *Timo darf nicht sterben* und für die *vwo*-Gruppe *Die Lerche aus Leipzig* ausgewählt. Diese beiden Bücher haben den Vorteil, dass es auch Hörversionen gibt, welche die Lehrkräfte im Unterricht benutzen konnten, um den Einstieg in das Lesen eines literarischen Textes zu erleichtern und leseschwächere Lernende zu unterstützen.

Danach folgte eine Reihe kurzer Textsorten: Song, Märchen, Kurzgeschichte und Gedicht. Im Anschluss daran wurde die zweite Ganzschrift, ein auf dem Film *Das Wunder von Bern* basierender, für erstsprachliche leseschwächere Lernende verfasster literarischer Text eingesetzt. Den Abschluss bildete die Rezeption eines Jugendbuches. Die *vwo*-Lernenden konnten ein Buch ihrer Wahl lesen, die *havo*-Klassen lasen ein gemeinsames Buch: *Geil, das peinliche Foto stellen wir online!*. Motivation entsteht bei den Lernenden auch durch die Erfahrung, dass sie Texte in der Fremdsprache selbstständig rezipieren können und auch wahrnehmen, dass ihre Wünsche und Ansprüche berücksichtigt werden (vgl. Kirchhoff 2009: 107 f.).

In der zweiten Hälfte des Schuljahres wurde vor allem die Rezeption einer Ganzschrift ins Zentrum des fachdidaktisch-methodischen und praxisbezogenen Interesses gerückt. Wie aus der Übersicht hervorgeht, stand im zweiten Semester auch der Song *Nur noch kurz die Welt retten* von Tim Bendzko auf dem Programm. Dieser Song wurde kurz vor Ende des Schuljahres behandelt. Im Rahmen der Untersuchung sollte an jeder Schule eine Unterrichtsstunde gefilmt werden; da sich der Song innerhalb einer Unterrichtsstunde bearbeiten ließ (siehe Kapitel 5), wurde er für diese Unterrichtsstunde ausgewählt, um Vergleichbarkeit herzustellen.

4.2 Unterrichtsprogramm

4.2.1 Unterschiede zwischen *havo* und *vwo*

Unterschiede zwischen dem *vwo*- und dem *havo*-Niveau zeigten sich vor allem bei den Ganzschriften. Die *havo*-Lernenden lasen zum Einstieg ein sehr einfaches, für DaF-Lernende geschriebenes Jugendbuch auf A2-Niveau, die *vwo*-Lernenden beschäftigten sich ebenfalls mit einem DaF-Jugendbuch, allerdings mit einem historischen Thema – *Die Lerche aus Leipzig*.

Am Ende lasen die *havo*-Lernenden gemeinsam ein Jugendbuch, die *vwo*-Lernenden wählten ein Buch aus einem Bücherkoffer vom Goethe-Institut³⁵ und verfassten ein Lesedossier zur gewählten Lektüre.

Alle drei Bücher der *havo*-Gruppe wurden von der Projektgruppe ausgewählt und in der Klasse besprochen, um den Leseprozess zu steuern. Das Jugendbuch *Geil, das peinliche Foto stellen wir online!* ist eigens für deutschsprachige leserschwächere Jugendliche geschrieben und daher für die Zielgruppe sehr geeignet (vgl. Lehrner-te Lindert 2018).

4.2.1.1 Buchauswahl für die Zielgruppe *havo*

Die erste Ganztext-Lektüre der *havo*-Gruppe (*Timo darf nicht sterben*) war ein speziell für DaF-Lernende geschriebener literarischer Text mit Audio-Datei, denn vor allem auf dem Anfängerniveau ist die Lektüre von Texten, die sich an Muttersprachler*innen richten, nicht immer einfach, trotz der Tatsache, dass niederländischen Deutsch-Lernenden oft mehr zugemutet werden kann, da die enge Verwandtschaft der beiden Sprachen das Leseverstehen erleichtert (siehe Kapitel 2). Das erste im Projekt eingesetzte Buch war ein für die Zielgruppe Deutsch als Fremdsprache konzipiertes Jugendbuch und das letzte Buch am Ende des Schuljahres war ein authentisches Jugendbuch.

Bei der *havo*-Gruppe wurden alle drei Ganzschriften von der Lehrkraft festgelegt und im Klassenkontext behandelt, um die Lernenden mit literarischen Begriffen vertraut zu machen, den Leseprozess zu steuern und sie zum literarischen Lesen zu motivieren. Die ersten beiden Bücher waren vereinfachte Lektüren (*Timo darf nicht sterben* und *Das Wunder von Bern*). Die dritte Ganzschrift, das Jugendbuch *Geil, das peinliche Foto stellen wir online!* war eigens für leseschwächere erstsprachliche Jugendliche verfasst und daher für die Zielgruppe sehr geeignet. Bei den *havo*-Gruppen bevorzugten die Lehrkräfte die gemeinsame Lektüre, eine freie und interessen geleitete Auswahl

³⁵ Das Goethe-Institut Amsterdam hat deutschsprachige Jugendbücher, deren Themen und Stil Schüler ansprechen, zu Bücherkoffern zusammengestellt, die von Schulen ausgeliehen werden können. Die Bücherkoffer bestehen jeweils aus 30 verschiedenen Büchern auf einem Niveau.

4 Intensiver Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht

erschien ihnen bei dieser Zielgruppe erst ab Sekundarstufe II vertretbar. Die Lehrkräfte sprachen sich dafür aus, die Lektüre teilweise als Heimlektüre lesen zu lassen, aber einige Teile des Buches im Unterricht zu besprechen. Das Einlassen auf literarische Texte wurde bei den *havo*-Schüler*innen stärker gesteuert als bei den *vwo*-Schüler*innen.

Timo darf nicht sterben (A2)

Diese für den DaF-Unterricht geschriebene Ganzschrift wurde von den Lehrkräften bereits des Öfteren mit großem Erfolg für diese Zielgruppe eingesetzt. Es handelt sich um eine sehr überschaubare (48 Seiten), als Klassenlektüre gut einsetzbare und für die Steuerung des Leseprozesses geeignete Ganzschrift mit Hörbuch. Da der Protagonist ein Junge ist, spricht die Lektüre auch Jungen an. Die Geschichte, die auf die Zielgruppe Jugendliche zugeschnitten ist, schließt an die Erlebnis- und Erfahrungswelt der Lernenden an und wurde durch den einfachen Plot als erste Lektüre von den Lehrkräften als sehr geeignet beurteilt.

Geil, das peinliche Foto stellen wir online! (B1-Niveau)

Dieses speziell für leseschwächere Lesende verfasste Buch zeichnet sich durch eine ansprechende Abstimmung auf die Zielgruppe (Layout, Bilder, Schriftgröße, kurze, übersichtliche Kapitel, 112 Seiten) aus. Leseschwächere Lernende geben schnell frustriert auf, wenn die Lektüre zu schwer, zu lang und zu langweilig ist. Das Thema Cybermobbing ist aktuell und schließt an die Lebenswelt der Lernenden an. Auch bei dieser Lektüre wurden die persönliche Entwicklung und die Förderung der Empathiefähigkeit besonders in den Mittelpunkt gestellt.

4.2.1.2 Buchauswahl für die Zielgruppe *vwo*

Die erste und zweite Lektüre der Zielgruppe *vwo* waren speziell für DaF-Lernende verfasste literarische Texte. Beim dritten Buch handelte es sich um ein Jugendbuch, das für erstsprachliche jugendliche Lesende geschrieben wurde. Dieser Aufbau (von sprachlich einfacher/angemessener Literatur über gelenktes Lesen zu freier Lektüre) wurde gewählt, um die Motivation von Lernenden und ihre Leselust zu steigern. Lernende sollten gern und freiwillig die Lektüre lesen, wobei der sprachliche Aspekt kein Hindernis darstellen sollte. Bei den *vwo*-Klassen wurde der Bücherkoffer des Goethe-Instituts Amsterdam benutzt. Lernende konnten aus ungefähr dreißig Büchern ein Buch auswählen und sollten ihren eigenen Lesegeschmack entwickeln können.

4.2 Unterrichtsprogramm

Die Lerche aus Leipzig (A2/B1)

Diese für den DaF-Unterricht geschriebene Ganzschrift wurde von den Lehrkräften bereits des Öfteren mit großem Erfolg eingesetzt. Das Buch wird auch als Hörkrimi angeboten, um legasthenischen oder lesegeschwächeren Lernenden eine Verständniserleichterung zu bieten. Das Buch enthält visuelle Unterstützung in Form von Bildern. Gewählt wurde die Lektüre, weil auch interkulturelle und historische Aspekte thematisiert werden: die DDR-Zeit, die Stasi und Typisches aus der Region Sachsen etc. Im Geschichtsunterricht beschäftigten sich die Lernenden in dieser Jahrgangsstufe mit dem Kalten Krieg und dem geteilten Deutschland. Das Buch schloss diesbezüglich gut an die Vorkenntnisse der Lernenden an. Gewählt wurde diese Lektüre zudem, weil sie durch die Thematik auch Jungen anspricht (Krimi und historischer Kontext). Darüber hinaus enthält das Buch Worterklärungen. Die Frustrationstoleranz hinsichtlich Wortschatz musste bei Lernenden im zweiten Lernjahr noch aufgebaut werden: Wie gehe ich damit um, wenn ich nicht alles verstehe?

Das dritte Buch: freie Wahl

Bei den *vwo*-Klassen wurden für die dritte Ganzschrift zur Differenzierung und Entwicklung und Förderung des Lesegeschmacks und der Leselust eine freie Lektüre gewählt. Die Lernenden konnten aus einem Bücherkoffer³⁶ eine Ganzschrift wählen. Im Vergleich zu den zuvor gelesenen Ganzschriften war sowohl der Umfang größer als auch der sprachliche Schwierigkeitsgrad höher.

4.2.2 Änderungen im zweiten Untersuchungsjahr

Im und nach dem ersten Untersuchungsjahr wurden die Unterrichtssequenzen mit den teilnehmenden Lehrkräften von Kohorte 1 evaluiert, die auch an der Erstellung des Treatmentmaterials mitgearbeitet, im Vorfeld Feedback zu den von der Verfasserin entwickelten Aufgaben gegeben hatten und aktiv an der Textauswahl beteiligt gewesen waren. Sie fungierten aufgrund ihrer Unterrichtserfahrung als Praxisexpert*innen und gaben Anregungen zur Unterrichtsreihe. Durch diese Mitarbeit und Mitbestimmungsmöglichkeit waren die Lehrkräfte inhaltlich involviert.

Da die Lehrkräfte mit dem Material gut arbeiten konnten, die Lernenden laut Aussagen der Lehrkräfte zufrieden waren, das Material an die Wünsche und

³⁶ Die Lehrkräfte benutzten einen Bücherkoffer auf A2/B1-Niveau, der vom Goethe-Institut Amsterdam zusammengestellt und zur Verfügung gestellt wurde. Die Lernenden konnten eines der 30 verschiedenen, auf ihre Interessen und sprachlichen Fähigkeiten abgestimmten Jugendbücher auswählen.

Bedürfnisse der Lehrkräfte anschluss und die erste Version daher gut brauchbar war, gab es im zweiten Untersuchungsjahr keine substanziellen Veränderungen. Im zweiten Untersuchungsjahr wurde das Projektmaterial anhand der Evaluationen von Lehrkräften und Lernenden verbessert. Es erfolgte eine leichte Überarbeitung der Aufgaben. Es wurden einige Aufgaben gekürzt und mehr fakultative Aufgaben angeboten, da die Lehrkräfte von Kohorte 1 in der Evaluation angaben, dass die Menge der Aufgaben und Texte innerhalb der dreißig Unterrichtsstunden schwierig zu bewältigen war. Dies führte zu mehr verfügbarer Unterrichtszeit pro Aufgabe und so zu einer tiefergehenden Bearbeitung der Aufgaben.

4.3 Implementierung der Unterrichtsreihe

Zur Überprüfung der Effektivität des Treatments wurden verschiedene Messinstrumente eingesetzt. Das Ziel dieser Studie war es, zu untersuchen, wie sich Lernende der Sekundarstufe I innerhalb eines Schuljahres mithilfe des Einsatzes von literarischen Texten im DaF-Unterricht sowohl sprachlich als auch hinsichtlich literarischer Kompetenz entwickeln. Die Entwicklung der Lesefähigkeit wurde mittels eines Lesetests überprüft (siehe Kapitel 6), die Entwicklung der literarischen Kompetenz wurde mittels einer Selbsteinschätzung der Lernenden evaluiert (siehe Kapitel 7).

4.3.1 Ablauf der Untersuchung

Diese Teilstudie wurde in mehreren Schritten vorbereitet und durchgeführt. Die folgende Aufstellung zeigt eine Übersicht über die einzelnen Schritte.

Tabelle 4.3: Ablauf der Untersuchung im ersten und zweiten Untersuchungsjahr

Schritte	1. Untersuchungsjahr 2015/2016	2. Untersuchungsjahr 2016/2017
1.	Unterrichtsplanerstellung durch die Verfasserin und die Lehrkräfte der Experimentalgruppe unter Einbeziehung der literarischen Kompetenzmodelle von Steininger (2014) und Witte (2008) und Rezeptionsästhetischer Prinzipien	Adaptierung des Unterrichtsmaterials auf Basis der Lehrkräfte-Evaluationen von Kohorte 1
2.	Feedback durch die teilnehmenden Lehrkräfte der Experimentalgruppe Definitive Fertigstellung der Unterrichtsreihe durch die Verfasserin	Definitive Fertigstellung der Unterrichtsreihe durch die Verfasserin (nach Evaluation mit Lehrkräften aus Kohorte 1)
3.	Durchführung des Projekts Videodokumentation, Feldnotizen	Durchführung des Projekts Videodokumentation, Feldnotizen

4.3 Implementierung der Unterrichtsreihe

	Erste Analyse aller erhobenen Daten von Kohorte 1 und Interpretation	Analyse aller erhobenen Daten von Kohorte 2 und Interpretation
4.	Retrospektive Leitfadeninterviews mit den teilnehmenden Lehrkräften	Retrospektive Leitfadeninterviews mit den teilnehmenden Lehrkräften
5.		Kurze schriftliche Evaluation des Projekts durch Lernende
6.	Erste Analyse der Unterrichtsaufnahmen und Interviews mit den Lehrkräften aus Kohorte 1	Analyse der Unterrichtsaufnahmen und Interviews mit den Lehrkräften aus Kohorte 2

Zur Einhaltung der ethischen Standards wurden die Schulleitungen vor Projektbeginn über das Forschungsvorhaben informiert und es wurde ihre Zustimmung erbeten. Nach der Zusage der Schulleitungen und vor dem definitiven Start des Literaturprojektes wurden die Erziehungsberechtigten mit einer E-Mail über den Ablauf sowie die organisatorischen Rahmenbedingungen des Literaturprojekts informiert. Lernende hätten unter Angabe von Gründen ihre Teilnahme verweigern können, was jedoch in keinem Fall geschah.

Das Treatment wurde innerhalb eines Schuljahres in den Schulklassen im regulären Deutschunterricht und während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt. Die Unterrichtsreihe beinhaltete ungefähr 30 Unterrichtsstunden.³⁷ Die Lehrkräfte erhielten im Vorfeld kein zusätzliches vorbereitendes Training. Vor der Untersuchung wurden die Lehrkräfte bei einem Treffen genau über die Ziele und Bedingungen der Studie informiert und mit den Instrumenten bekannt gemacht. Die Erstellung und Planung der Unterrichtsreihe fand in weiteren Sitzungen gemeinsam mit den teilnehmenden Lehrkräften der Experimentalgruppe der ersten Kohorte statt. Der definitive Programminhalt und das fertige Unterrichtsmaterial wurden vor Beginn des Schuljahres mit den Lehrkräften der Experimentalgruppe in einer Einführungssitzung besprochen. Alle Lehrkräfte wurden gezielt auf das Projekt vorbereitet. Zusätzlich erhielten sie schriftliche Anweisungen zu den Untersuchungsinstrumenten (Lesetest und Fragebogenuntersuchung zur literarischen Kompetenz). Diese Informationen teilten und besprachen sie mit den Lehrkräften der Kontrollgruppen. Die Verfasserin unterhielt keinen persönlichen Kontakt mit den Lehrkräften der Kontrollgruppe. Die Arbeitsmaterialien (wie beispielsweise die Klassensätze der Jugendbücher) wurden den teilnehmenden Schulen kostenfrei zur Verfügung gestellt und die Lehrkräfte konnten das gesamte Material nach Abschluss des Projekts zur weiteren

³⁷ Dies entspricht ungefähr einer Unterrichtsstunde pro Woche, davon ausgehend, dass die Lernenden ca. 40 Wochen Unterricht haben und insgesamt 120 Unterrichtsstunden Deutsch (inklusive Lernstandserhebungen, Projektwochen, Exkursionen usw.).

Verwendung behalten.³⁸ Aufgrund der großen Curriculumfreiheit sah die Gestaltung des Lehrplans an jeder Schule anders aus. Das Treatmentmaterial ersetzte ungefähr ein Drittel des Unterrichtsmaterials der jeweiligen Schule. Das Programm der Experimental- und Kontrollgruppe unterschied sich durch den intensiven Einsatz von literarischen Texten, ansonsten waren die Rahmenbedingungen und die Unterrichtspläne identisch. Die Lehrkräfte der Experimentalgruppe entschieden nach eigenem Ermessen, welche Teile des regulären Unterrichtsstoffs sie durch das Projektmaterial ersetzten. In vielen Fällen wurden Lesetexte und zusätzliche Aufgaben aus dem Lehrwerk ausgespart, beispielsweise ergänzende computergestützte Aufgaben zur Vertiefung von Wortschatz und Grammatik. Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung unter Lehrkräften (siehe Kapitel 3) konnten für die Materialentwicklung nur beschränkt miteinbezogen werden, da die Entwicklung des Unterrichtsmaterials für Kohorte 1 und die Abnahme der Fragebogenuntersuchung parallel verliefen.

Die Kontrollgruppe erhielt den an ihrer Schule jeweils üblichen Sprachunterricht. Die Lehrkräfte nahmen keine Aufgaben aus dem Treatment in ihren Unterricht auf, da es nicht zu einer Verschmelzung der beiden Unterrichtsprogramme kommen sollte. Auf diese Art und Weise war gewährleistet, dass die Resultate des Lesetests und der Selbsteinschätzung der Lernenden zur Entwicklung literarischer Kompetenz der Experimental- und der Kontrollgruppen miteinander verglichen werden konnten.

4.3.2 Zielgruppe

Die Zielgruppe des Unterrichtsprojekts waren 14- bis 15-jährige Lernende, die das dritte Lehrjahr des Schultyps *havo* oder *vwo* besuchten und das zweite (bzw. dritte³⁹) Jahr Deutsch als Pflichtfach absolvierten. Die teilnehmenden Schulen waren weiterführende Schulen, die Unterricht auf höherem allgemeinbildendem (*havo*) und gymnasialem (*vwo*) Niveau anbieten. Für die Untersuchung wurden Lernende der Schulformen *havo* und *vwo* ausgewählt, weil bei diesen beiden Schulformen Deutsch in den meisten niederländischen Schulen ein Pflichtfach ist. Das niedrigere Niveau *vmbo* (ungefähr vergleichbar mit dem Hauptschulniveau in Deutschland) wurde in die Untersuchung nicht aufgenommen, da an diesem Schultyp bereits in der

³⁸ Die Unterrichtsmaterialien für die Schulen wurden mithilfe des Dudoc-Forschungsstipendiums erworben.

³⁹ In Kohorte 1 wurde an einer Schule Deutsch bereits in der ersten Schulstufe angeboten. Die Lernenden bekamen sowohl in der ersten als auch zweiten Klasse zwei Unterrichtsstunden Deutsch pro Woche, an den anderen Schulen in der zweiten Klasse drei Unterrichtsstunden pro Woche.

4.3 Implementierung der Unterrichtsreihe

dritten Klasse Deutsch nicht mehr verpflichtend ist. Typisch für die Lernenden der Sekundarstufe I ist, dass ihre fremdsprachlichen Kenntnisse im zweiten Lernjahr Deutsch noch nicht sehr groß sind und ihre erstsprachliche Lesekompetenz, ihre literarische Kompetenz und ihr Leistungsvermögen sehr unterschiedlich sein können (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 17).

Für die Sekundarstufe I wurden von der *Stichting Leerplanontwikkeling Onderwijs* (SLO) sogenannte Zielvorgaben zu den Kompetenzniveaus des GeR beschrieben (vgl. Beeker et al. 2009/2010). Es handelt sich hierbei um ein angestrebtes Zielniveau und nicht um Zielvorgaben. Die sprachliche Kompetenz der Lernenden sollte am Ende des Schuljahres bei den produktiven Fertigkeiten und rezeptiven Fertigkeiten auf Niveau A2 liegen. Bei den rezeptiven Fertigkeiten befinden sich allerdings bereits viele Lernende zu Beginn des Schuljahres auf Niveau A2/A2+ (vgl. Beeker et al. 2009/2010).

Die literarische Kompetenz ist bei Lernenden sehr unterschiedlich. Die Lernenden haben bereits literaturspezifische Kenntnisse erworben, Erfahrung mit Lesestrategien im Erst- und Fremdsprachenunterricht gesammelt und bringen lebensweltliches Wissen mit. Möglicherweise gibt es auch Lernende, die nicht mit der abendländisch-europäischen Literatur vertraut sind (vgl. Hallet 2015: 12). Die kognitiven Fähigkeiten sind zudem divers, und es kann je nach Klassenzusammensetzung größere Unterschiede im Leistungsvermögen und in der Leistungsbereitschaft geben (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 17).

4.3.3 Teilnehmende Lehrkräfte

Bei der Auswahl der Lehrkräfte waren Unterrichtserfahrung und Interesse an literarischen Texten vorrangige Kriterien. Bedingungen für die Teilnahme an der Experimentalgruppe waren

- eine Lehrbefähigung für das Fach Deutsch,
- mindestens fünfjährige Unterrichtserfahrung im Schultyp *havo* oder *vwo*, Sekundarstufe I,
- Affinität zu literarischen Texten,
- drei Stunden Deutschunterricht pro Woche in den teilnehmenden Klassen (Kohorte 2),
- das Einverständnis der Schulleitung und der Eltern,
- eine Parallelklasse an derselben Schule, die von einer anderen Lehrkraft unterrichtet wurde als die Experimentalgruppe und als Kontrollgruppe fungieren konnte.

Die beiden Lehrkräfte der jeweiligen Schule bestimmten selbst, wer die Experimentalklasse und wer die Kontrollklasse übernahm. Weder die Teilnehmer*innen aus Kohorte 1 noch die aus Kohorte 2 waren der Verfasserin im Vorfeld bekannt, die nicht in das Untersuchungsfeld involviert war.

Lehrkräfte mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung verfügen normalerweise über ausreichende pädagogische und fachdidaktisch-methodische Kompetenzen, um nur noch wenige bis keine Probleme mit dem Klassenmanagement zu haben und sich auf die Durchführung des Projekts konzentrieren zu können. Niederländische Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrkräfte an weiterführenden Schulen ungefähr fünf bis zehn Jahre brauchen, fachdidaktisch ihr Fach zu beherrschen (vgl. Brekelmans et al. 2005; van de Grift 2010). Wie aus mehreren Studien hervorgeht, arbeiten Lernende in Klassen mit Problemen des Klassenmanagements weniger aktiv mit und in solchen Klassen stellen sich durchschnittlich geringere Lernerfolge ein (vgl. Brekelmans 1989; Wubbels et al. 2006). Zudem wirkt sich ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkraft und Lernenden positiv auf deren Motivation aus, sodass sie mehr Interesse am Fach (oder an der Lehrkraft) zeigen (vgl. den Brok 2001; den Brok et al. 2010).

Da in den niederländischen Bildungsstandards keine verpflichtenden Vorgaben für die Unterrichtszeit oder eine wöchentliche Mindeststundenanzahl für die einzelnen Fächer gesetzlich festgelegt sind und die Schulen autonom bestimmen können, in welchem zeitlichen Umfang sie Deutschunterricht anbieten, war ein wichtiges Auswahlkriterium die wöchentliche Unterrichtszeit. Damit im Unterricht genügend Zeit für die Durchführung des Projekts zur Verfügung stand, wurde als Auswahlkriterium für Kohorte 2 eine dreistündige Wochenstundenanzahl festgelegt, sodass die Gefahr des Zeitmangels reduziert werden konnte. Dieses Kriterium wurde erst für das zweite Untersuchungsjahr verpflichtend festgelegt, da eine Lehrkraft aus Kohorte 1, der nur zwei Wochenstunden zur Verfügung standen, bei der Evaluation angab, sie habe regelmäßig mit Zeitproblemen zu kämpfen gehabt und dadurch nicht alle Aufgaben ausführen können.

Kohorte 1 (2015/2016)

Das Sample bestand sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 vornehmlich aus Lehrkräften, die am Einsatz von Literatur im Unterricht interessiert waren oder aufgrund eigenen Interesses bereits vor der Projektteilnahme Literatur in ihrem Unterricht einsetzten. Die Anwerbung der Lehrkräfte der Experimentalgruppe fand im ersten Zyklus nach einer von der Verfasserin durchgeführten Fortbildungsveranstaltung zum Thema *Literatur im DaF-Unterricht* und über einen Aufruf über die Mailing-Liste der niederländischen DaF-Lehrkräfte statt.

4.3 Implementierung der Unterrichtsreihe

Bei der Untersuchungsgruppe von Kohorte 1 handelte es sich um insgesamt sechs Lehrkräfte, zwei männliche und vier weibliche, die an unterschiedlichen Schulen und auf *havo*- und/oder *vwo*- Niveau in der Sekundarstufe I und teilweise auch in der Sekundarstufe II unterrichteten. Vier Lehrkräfte hatten Deutsch als Muttersprache. Die Unterrichtenden verfügten über unterschiedlich lange Unterrichtserfahrung: Drei Lehrkräfte hatten bereits mehr als 15 Jahre Unterrichtspraxis, die anderen drei hatten zwischen 5 und 15 Jahre Erfahrung vorzuweisen.

Kohorte 2 (2016/2017)

Für Kohorte 2 wurden die Teilnehmer*innen der Fragenbogenuntersuchung (siehe Kapitel 3) per E-Mail angeschrieben, ob sie an einer Projektteilnahme interessiert wären.⁴⁰ Im Vorfeld gab es über 50 interessierte Lehrkräfte. Die Auswahl der Lehrkräfte erfolgte in Kohorte 2 auf die gleiche Weise wie in Kohorte 1 (siehe oben). Im zweiten Untersuchungsjahr nahmen eine männliche Lehrkraft und fünf weibliche Lehrkräfte am Projekt teil. In dieser Kohorte gab es eine Lehrkraft mit Deutsch als Muttersprache. Drei der Lehrkräfte hatten mehr als 15 Jahre Unterrichtserfahrung, die anderen drei konnten eine Unterrichtserfahrung von mehr als sechs Jahren vorweisen.

Unterschiede in der Teilnahme zwischen Kohorte 1 und 2

Das Projekt wurde an zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren an insgesamt zwölf verschiedenen niederländischen Schulen durchgeführt.⁴¹ Vor Beginn des Schuljahres wurden zusammen mit den Lehrkräften in Kohorte 1 die Texte ausgewählt und der Aufbau der Unterrichtsreihe besprochen, die Lernziele diskutiert und festgelegt sowie Ideen und Vorstellungen ausgetauscht. Jede Lehrkraft brachte Texte ein, die sie bereits in ihrer Unterrichtspraxis benutzte und als für die Unterrichtsreihe geeignet einstufte. In einer Besprechung kam es zu einer Einigung auf die Textsorten, die Auswahl der literarischen Kurztexte und der Ganztexte sowie auf den Film (*Das Wunder von Bern*). Bei den Ganztexten wurden unterschiedliche Bücher für die *havo*-

⁴⁰ Die Teilnehmer*innen konnten ihre E-Mail-Adresse angeben, wenn sie einen Büchergutschein erhalten wollten. Da die meisten Teilnehmer*innen davon Gebrauch machten, wurden sie per E-Mail gefragt, ob sie an einer Projektteilnahme interessiert wären.

⁴¹ Bei den Kohorte 1 zugeteilten Schulen fand ihre Lage (Stadt vs. Land; Landesteil) als Selektionskriterium keine Berücksichtigung, da das Projekt sonst nicht an sechs Schulen hätte durchgeführt werden können. Da für Kohorte 2 die Anzahl der an einer Teilnahme interessierten Lehrkräfte wesentlich größer war, wurde die Lage der Schule als Kriterium berücksichtigt und es wurde versucht, zu gleichen Anteilen kleinere und größere Schulen sowie Schulen in der Stadt und auf dem Land teilnehmen zu lassen.

und *vwo*-Gruppe gewählt, um den Bedürfnissen der jeweiligen Lernenden besser entgegenkommen zu können. Die Unterrichtsplanung erfolgte in Kooperation mit den Lehrkräften, wobei die Lehrkräfte insbesondere für die Textauswahl zuständig waren und die Verfasserin die Unterrichtsreihe auf Grundlage der gemeinsam ausgewählten Texte entwickelte. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, weil zum einen die Lehrkräfte angaben, sich kompetent genug für die Einschätzung der Texte, aber nicht für die Didaktisierung zu fühlen, zum anderen, weil die Verfasserin über eine größere Erfahrung mit der Erstellung von Unterrichtsmaterialien verfügte. Letztere erstellte zu jedem literarischen Text einen konkreten Didaktisierungsvorschlag, und in Besprechungen wurden die teilnehmenden Lehrkräfte darum gebeten, Feedback zu Aufbau und Umfang der Unterrichtsreihe und zu den Aufgabenformen zu geben. Anhand des Feedbacks wurde eine zweite Version erstellt, die wieder von den Teilnehmer*innen kommentiert wurde. Die auf diese Weise gesammelten Ideen und die anhand von Kompetenzzielen und -anforderungen entwickelten Aufgabenformen sorgten für eine Verbesserung des Unterrichtsmaterials. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Verfasserin verlief zur Zufriedenheit aller Beteiligten.

Während des ersten Untersuchungsjahres wurden zwei Besprechungen mit den Lehrkräften abgehalten, in denen sowohl die Unterrichtsstunden als auch das Unterrichtsmaterial evaluiert wurden. In den Sitzungen wurden spezifische Fragen und Probleme einzelner Lehrkräfte zu bzw. mit den geplanten oder bereits durchgeführten Unterrichtseinheiten besprochen. Darüber hinaus wurden auch die Schülerprodukte besprochen, gelungene Produkte präsentiert und evaluiert, sowie die neuen Aufgaben besprochen. Ein häufig wiederkehrendes Thema war das Zeitmanagement, insbesondere das Problem des Zeitmangels. Die Lehrkräfte gaben an, dass manche Aufgaben mehr Zeit in Anspruch nahmen als geplant. Es wurde gemeinsam festgelegt, welche Aufgaben ohne die Gefahr qualitativer Nachteile für das Projekt gekürzt werden konnten. Ursprünglich war für die letzten Wochen des Schuljahres die Lektüre von Auszügen aus Jugendbüchern vorgesehen, welche die Lernenden hätten auswählen können. Davon wurde abgesehen, damit die Lehrkräfte genügend Zeit für die Besprechung des letzten Jugendbuchs hatten.

Unter Berücksichtigung des Feedbacks und der Erfahrungen mit dem Material der ersten Kohorte wurden die Aufgaben für das zweite Unterrichtsjahr sprachlich und inhaltlich evaluiert und angepasst. Nach der Evaluation mit den Lehrkräften wurde zudem beschlossen, mehr Aufgaben als fakultativ einzuplanen, um den Lehrkräften mehr Freiheit und Mitbestimmungsrecht zu geben sowie den Bedürfnissen der Lernenden besser entgegenkommen zu können. Bei den fakultativen Aufgaben handelte es sich beispielsweise um zusätzliche Lesetexte, beispielsweise einen kurzen Text über die Gebrüder

4.3 Implementierung der Unterrichtsreihe

Grimm (zum Märchen *Die Bremer Stadtmusikanten*), landeskundliche Informationen (zum Buch und zum Film *Das Wunder von Bern*) oder kurze Filmfragmente (beispielsweise ein kurzes Video zum Thema DDR passend zum Buch *Die Lerche aus Leipzig*).

Die Lehrkräfte der zweiten Kohorte arbeiteten mit dem überarbeiteten Material und hatten nicht die Möglichkeit, Texte oder Ganzschriften frei auszuwählen. Im zweiten Untersuchungsjahr fanden die Besprechungen mit den Lehrkräften häufiger statt als im ersten Jahr – ungefähr alle zwei Monate –, weil sich die Vor- und Nachbesprechung als sehr sinnvoll und fruchtbar erwiesen hatte und weil die Lehrkräfte der zweiten Kohorte bei der Erstellung der Materialien nicht beteiligt waren und daher das Programm weniger gut kannten als die Lehrkräfte der ersten Kohorte. In diesen Besprechungen erfolgte die Evaluation der Unterrichtsstunden, es wurden Schülerprodukte, Probleme und Verbesserungsvorschläge sowie die folgenden Unterrichtssequenzen besprochen. Hierbei wurden die Lernziele und die Aufgaben vorbesprochen, konkrete praxisbezogene Ideen ausgetauscht und die weitere Vorgehensweise bestimmt. Zudem wurden zu den Texten die Komponenten der literarischen Kompetenz anhand der Kompetenzmodelle von Steininger (2014) und Witte (2008) erörtert.

5 Wertschätzung und Auswertung des Unterrichtsprojekts

In diesem Kapitel erfolgt die Evaluationsbeschreibung des Unterrichtsprojekts. Um die Darstellung und Analyse aus mehreren Perspektiven leisten zu können und um dadurch eine einseitige Behandlung der Forschungsergebnisse zu vermeiden, wurden möglichst vielfältige Daten gesammelt, um eine komplementäre, vielschichtige und multiperspektivische Auswertung zu ermöglichen. Mit dem Ziel einer Perspektivenerweiterung wurde versucht, „ein multidimensionales Bild“ (Elsner/Viebrock 2015b: 11) über die Durchführung und die Wertschätzung des Projektes zu erhalten.

Besonderes Augenmerk liegt auf der Beschreibung der Unterrichtspraxis aus der Sicht der Lehrkräfte: wie die Interaktion der Lernenden mit den Texten ausgeführt und das literarische Lesen gefördert wurde. Zur Evaluierung bietet sich ein qualitatives Messinstrument an. Bei einem qualitativen Design sind nicht nur die Endergebnisse, sondern vor allem die Prozesse, die zu den Ergebnissen führen, bedeutsam (vgl. Riemer 2008). Die qualitativen Erhebungen umfassen das Leitfadeninterview mit den Lehrkräften der Experimentalgruppe und die Videoaufnahme. Die Erfahrungen, Einstellungen und Perspektiven der Lehrkräfte lassen sich am besten direkt in einem Interview ausmachen (vgl. Aguado 2014: 53). Eine gefilmte Unterrichtsstunde der am Treatment teilnehmenden Klassen sowie Feldnotizen und Mitschriften aus den Evaluationsbesprechungen mit den Lehrkräften dienen als ergänzendes Informationsmaterial. Die gesammelten Daten wurden zur Ergänzung und Vertiefung benutzt und werden beschreibend dargestellt. Es erfolgt keine qualitative Datenauswertung anhand qualitativer Analysemethoden, wie beispielsweise Videographie.

Des Weiteren wurde unter den Lehrkräften aus Kohorte 2 eine Fragebogenuntersuchung durchgeführt, um die Unterschiede zwischen den Unterrichtsinhalten der Experimental- und Kontrollgruppe zu erheben. Als Ergänzung wurde den Lernenden der Experimentalgruppe von Kohorte 2 während des Unterrichtsbesuchs von der Verfasserin eine Evaluationsfrage gestellt, die quantitativ ausgewertet wurde. Diese eingesetzten Instrumente hatten zum Ziel, die Qualität der Durchführung der Intervention und somit die interne Validität zu überprüfen. Mithilfe dieser Instrumente sollte untersucht und

5.1 Fragebogenerhebung unter den teilnehmenden Lehrkräften

dokumentiert werden, ob die Implementierung wie geplant durchgeführt wurde (vgl. Darsow/Felbrich 2014: 236).⁴²

5.1 Fragebogenerhebung unter den teilnehmenden Lehrkräften

In dieser Teilstudie wird der Frage nachgegangen, wie sich der Unterrichtsinhalt der Experimentalgruppe von dem der Kontrollgruppe unterscheidet. Das Erkenntnisinteresse bestand in den Inhaltsunterschieden zwischen dem Programm der Experimentalgruppe, die das Treatmentprogramm absolvierte, und dem Standardcurriculum der Kontrollgruppe. Der Fragebogen wurde hierfür gewählt, weil die Informationen von allen Personen der beiden Gruppen in kurzer Zeit erfragt werden konnten (vgl. Dörnyei/Taguchi 2009) und ein Überblick über die Unterschiede der beiden Gruppen gewonnen werden konnte. Die Abnahme der Fragebogenuntersuchung erfolgte Ende Mai im Schuljahr 2016/2017, kurz vor Abschluss des zweiten Durchführungsjahrs.⁴³

⁴² In regelmäßig stattfindenden Sitzungen wurden die Unterrichtsmaterialien und die Schülerprodukte mit den Lehrkräften der Experimentalgruppe besprochen und gemeinsam evaluiert. Die Lehrkräfte reichten die ausgearbeiteten Aufgaben und Schülerprodukte (wie beispielsweise Poster, Märchen, Comics, Lesedossiers) bei der Verfasserin ein – auf diese Weise erfolgte die Implementationskontrolle. Auf Basis der von den Lehrkräften mit den Aufgaben gemachten Erfahrungen wurde in Feedbackgesprächen das weitere Vorgehen im Projekt besprochen. Während der Unterrichtszeit entstanden in allen Klassen von Kohorte 1 und 2 unterschiedliche Schülerprodukte (ausgefüllte Arbeitsblätter, kreative Schreibaufgaben, Poster, Lesedossiers). Obwohl diese Schülerprodukte einen Einblick in die Entwicklung der Lernenden geben, wurden sie aufgrund der Datenfülle und des Zeitmangels nicht in die vorliegende Arbeit aufgenommen und analysiert. Sie sollen möglicherweise in einer Folgestudie ausgewertet werden.

⁴³ Die Lehrkräfte von Kohorte 1 wurden ebenfalls befragt, allerdings erst am Ende des zweiten Durchführungsjahres, sodass sie den Fragebogen erst ein Jahr später aus der Retrospektive ausfüllten. Ihre Antworten wurden daher nicht in die Analyse aufgenommen. Stattdessen war bei dieser Gruppe auf die Frage zentral, ob und welche Materialien aus dem Treatment sie nach der Teilnahme am Projekt in ihr Unterrichtsprogramm aufgenommen haben. Diese Ergebnisse wurden aufgrund der Datenfülle nicht in diese Arbeit aufgenommen.

5.1.1 Stichprobengröße

Bei den Lehrkräften handelt es sich um Lehrpersonen, die über eine unterschiedlich lange Berufserfahrung verfügen und deren Studiengänge divers sind. Sie alle bringen unterschiedliche Erfahrungen aus dem Studium und ihrer Berufstätigkeit mit, was zu einem Mix an verschiedenartigen Überzeugungen beiträgt, wobei gelernte und erlebte Wissensbestände interagieren. Insgesamt nahmen alle zwölf Lehrkräfte von Kohorte 2 an der Fragebogenuntersuchung teil (sechs Lehrkräfte der Experimental- und sechs Lehrkräfte der Kontrollgruppe).

Die Kontrollgruppe setzt sich aus drei Männern und drei Frauen zusammen, wobei zwei Lehrkräfte Deutsch als Muttersprache sprechen. Bei der Experimentalgruppe sind es fünf Frauen und ein Mann, von denen eine Lehrkraft Deutsch als Muttersprache spricht. Alle zwölf Lehrkräfte arbeiten bereits länger als fünf Jahre an einer weiterführenden Schule, und jeweils drei Lehrkräfte aus der Kontrollgruppe und drei aus der Experimentalgruppe weisen eine Unterrichtserfahrung von mehr als fünfzehn Jahren auf. In Bezug auf ihre Ausbildung zeigt sich, dass bei der Kontrollgruppe fünf Lehrkräfte (83 %) eine *eerstegraads*-Lehrerausbildung absolviert haben, bei der Experimentalgruppe sind es drei (50%).

5.1.2 Messinstrument

Als Messinstrument wurde ein anonymer Online-Fragebogen eingesetzt. Der Fragebogen wurde per E-Mail an die teilnehmenden Lehrkräfte der Experimental- und Kontrollgruppe von Kohorte 1 und 2 verschickt. Die Erstellung des Fragebogens erfolgte nach denselben Prinzipien wie bei der Fragebogenuntersuchung unter Lehrkräften (siehe Kapitel 3 für eine detaillierte Darstellung).

Aufbau der Fragebogenuntersuchung

Dieser Fragebogen⁴⁴ enthält Items, die auch bei der Bestandsaufnahme unter Lehrkräften (siehe Kapitel 3) benutzt wurden. Auch in dieser Fragebogenstudie wurden die drei Curriculumniveaus von van den Akker et al. (2003) und Thijs/van den Akker (2009) als Struktur zugrundegelegt: *the intended*, *the implemented* und *the attained curriculum*. Im ersten Fragenblock wird nach den Lernzielen gefragt (beispielsweise „Welche Lernziele verfolgen Sie beim Einsatz von Literatur?“), der zweite Block nimmt Bezug auf die

⁴⁴ Die Fragebogenabnahme erfolgte online und anonym: fd6.formdesk.com/windesheimoso/Evaluatie_Duits/?get=1&sidn=f57bd3a37dfa45a6b39631ee65a5454b.

5.1 Fragebogenerhebung unter den teilnehmenden Lehrkräften

Didaktik und den tatsächlichen Einsatz (Beispiel: „Was und wie oft wird gelesen, wie werden die Lernziele in der Praxis erreicht?“) und der dritte Block fokussiert sich auf die Ergebnisse des Treatments. Anders als bei van den Akker et al. (2003) wurde das *attained curriculum* nicht anhand der Erfahrungen und aus der Sicht der Lernenden betrachtet, sondern wurden die Erfahrungen der Lehrkräfte verarbeitet (*perceived*). Der Fragebogen setzte sich aus fünf Themenblöcken zusammen:

Der erste Teil enthält die Filterfragen, der zweite Teil nimmt Bezug auf das Lehrwerk, der dritte konzentriert sich auf die Entwicklung der Lesefähigkeit der Lernenden, der vierte Teil enthält Fragen zum Einsatz von literarischen Texten und im letzten Teil werden die im Unterricht angewandten produktiven Fertigkeiten erfragt. Die Lehrkräfte können auf einer 5-stufigen Skala von 1 (*nie*) bis 5 (*sehr oft*) oder 1 (*überhaupt nicht wichtig*) bis 5 (*sehr wichtig*) antworten.

Die ersten Fragen beziehen sich auf das Lehrwerk. Das Forschungsinteresse lag darin, die Unterschiede im Lehrwerkgebrauch zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen festzustellen. Darüber hinaus wurde gefragt, inwiefern noch Zeit für zusätzliche Materialien blieb und welches Material eingesetzt wurde. Die im Anschluss daran gestellten Fragen zur Entwicklung der Lesefähigkeit beziehen sich auf die quantitativen Unterschiede hinsichtlich des Gebrauchs von Sachtexten und literarischen Texten. Die Lehrkräfte wurden gefragt, ob sie mehr literarische als Sachtexte einsetzen und wie wichtig sie das Training der Lesefähigkeit in ihren dritten Klassen finden. Danach folgen Fragen zur Häufigkeit und zur Didaktik des Einsatzes von literarischen Texten. Die erste Frage inventarisiert die eingesetzten Textsorten, die zweite Frage nimmt Bezug auf die Verarbeitung des Gelesenen und fragt, welche Aufgaben ausschließlich an das Lesen von literarischen Texten gekoppelt werden. Die Lehrkräfte konnten sich dazu äußern, welche handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben sie einsetzten, wenn sie kurze literarische Texte im Unterricht behandelten. Bei dieser Frage zu den Aufgabenformen wurde (wie bereits bei der Fragebogenuntersuchung unter Lehrkräften, siehe Kapitel 3) auf die Liste von Caspari (1994: XI) zurückgegriffen, die für ihre Befragung häufig eingesetzte kreative Verfahren auflistet.

Die darauffolgenden Fragen beziehen sich auf den Umgang mit Jugendbüchern (Ganzschriften). Die Fragen inventarisieren die Textauswahl, die Einsatzhäufigkeit, die Aspekte, die bei der Behandlung der Texte besprochen werden (beispielsweise das Erkennen basaler Strukturelemente wie Zeit- und Ortswechsel, die Charakterisierung der Hauptpersonen), sowie die wichtigsten didaktischen Arbeitsformen (beispielsweise einen Brief an den oder die

Autor*in oder an eine der Hauptpersonen schreiben oder das Gelesene in einem anderen Genre verarbeiten).

Im letzten Fragebogenteil werden Fragen zu den produktiven Fertigkeiten gestellt. Es wird gefragt, für wie wichtig die Lehrkräfte die Entwicklung der Schreib- und Sprechfertigkeit in der dritten Klasse halten und wie häufig sie Schreib- oder Sprechaufgaben einsetzen. Zudem werden sie gebeten anzugeben, ob sich die Einsatzhäufigkeit im Vergleich zum letzten Jahr geändert hat. Zum Abschluss werden noch allgemeine Fragen zu Geschlecht, Muttersprache, Unterrichtserfahrung in Jahren und zur Ausbildungsform gestellt.

5.1.3 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung

Die Daten dieser Teilstudie werden zuerst anhand der deskriptiven Statistik ausgewertet. Danach werden t-Tests für unabhängige Stichproben eingesetzt, um die Mittelwerte von zwei unterschiedlichen Stichproben (Lehrkräfte der Experimental- und Kontrollgruppe) zu vergleichen und die Unterschiede auf Signifikanz zu testen. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße ist diese Beschreibung der Unterschiede zwischen den beiden Gruppen weniger aussagekräftig. Aus diesem Grund wurden die Unterschiede anhand der Effektstärke, Cohens d , bestimmt. Manche Werte waren negativ, was in dieser Teilstudie bedeutet, dass der Effekt in der Kontrollgruppe größer als in der Experimentalgruppe war.

Es lassen sich trotz der kleinen Stichprobengröße signifikante Unterschiede zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen feststellen. Lehrkräfte der Kontrollgruppe setzen mehr Sachtexte des Lehrwerks ein und machen in ihrem Unterricht häufiger Gebrauch von den Grammatik- ($d = 1,03$) und Wortschatzaufgaben ($d = 1,50$) des Lehrwerkes als die Lehrkräfte der Experimentalgruppe. Die Lehrkräfte der Experimentalgruppe behandeln mehr literarische Texte (auch aus dem Lehrwerk) und wenden im Unterricht mehr Zeit für den Einsatz von zusätzlichem Material auf. Bei der Antwort auf die Frage, ob die Lehrkräfte die Lesetexte aus dem Lehrwerk behandeln, zeigt sich ein signifikanter Unterschied und sehr hoher Effekt bei der Kontrollgruppe. Sie setzten insgesamt mehr Lesetexte aus dem Lehrwerk ein als die Experimentalgruppe ($d = 2,75$).

Bei der Frage, welche Unterschiede es zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf den Gebrauch von Sachtexten und literarischen Texten gibt, zeigte sich, dass die Experimentalgruppe insgesamt und auch unabhängig vom Lehrbuch mehr literarische Texte und die Kontrollgruppe mehr Sachtexte einsetzte. In der Kontrollgruppe gab es eine Person, die keine literarischen Texte gebrauchte. Auf die Frage, was sich beim Einsatz von Lesetexten im Vergleich zum letzten Schuljahr geändert habe, antworteten die Lehrkräfte

5.1 Fragebogenerhebung unter den teilnehmenden Lehrkräften

der Experimentalgruppe, dass sie mehr literarische Texte als im vorausgegangenen Schuljahr einsetzen.

Bei der Frage zur Wichtigkeit des Lesens, bei der die Lehrkräfte auf einer Skala von 1 (*sehr unwichtig*) bis 5 (*sehr wichtig*) ihre Einschätzung geben konnten, gaben alle sechs Lehrkräfte der Experimentalgruppe an, das Lesen und die Förderung der Lesefähigkeit für sehr wichtig zu halten (100%). Bei der Kontrollgruppe war die Verteilung diverser, aber vier Lehrkräfte gaben an, es als wichtig einzuschätzen. Bei der Frage nach der Relevanz der sprachlichen Fertigkeiten gaben alle sechs Lehrkräfte der Experimentalgruppe an, die Lesefähigkeit für wichtiger als im vorausgegangenen Schuljahr zu halten. Bei den anderen Fertigkeiten waren die Unterschiede klein.

Welche literarischen Textsorten setzen Sie in Ihrer dritten Klasse ein?

Tabelle 5.1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Cohens d in Bezug auf die im Unterricht eingesetzten Textsorten

	Kontrollgruppe		Experimentalgruppe		d
	M	SD	M	SD	
Songtexte	1,83	,75	4,17	,41	4,03*
Jugendbücher	1,50	,84	4,17	1,17	2,66*
(Kurze) Geschichten	2,50	,55	4,00	,63	2,54*
Buchverfilmungen	1,33	,52	3,33	1,21	2,31*
Märchen	2,00	,63	3,17	,98	1,45*
Gedichte	1,67	,52	2,67	1,21	1,16

* $p < ,05$ / M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Lehrkräfte der Experimentalgruppe Songtexten, Jugendbüchern, Geschichten, Buchverfilmungen und Märchen signifikant mehr Aufmerksamkeit schenken als die Lehrkräfte der Kontrollgruppe. Ein besonders hoher Effekt zeigte sich bei Songtexten ($d = 4,03$). Alle Werte bis auf die Textsorte Gedicht sind signifikant. Die Experimentalgruppen setzten diese Textsorten häufiger als die Kontrollgruppen ein. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden allerdings nur diejenigen Textsorten in die Übersicht aufgenommen, welche als Textsorten im Treatmentprogramm eingesetzt wurden.

Bei der Frage zu handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben bei kurzen Texten zeigten sich Unterschiede in der Häufigkeit des Einsatzes von zwei Aufgabentypen: dem Verfassen einer Rezension ($d = 1,54$) und der Verarbeitung des Gelesenen in einem anderen Genre ($d = 1,22$). Bei beiden Items zeigten sich bei der Experimentalgruppe höhere Werte als bei der Kontrollgruppe. Bei den anderen Aufgabenformen zeigten sich keine signifikanten

5 Wertschätzung und Auswertung des Unterrichtsprojekts

Unterschiede. Bei der Frage zu den Ganzschriften („Wie viele Ganzschriften haben Sie in diesem Jahr mit Lernenden gelesen?“) konnten signifikante Unterschiede festgestellt werden. Die Lehrkräfte der Experimentalgruppe lasen bedeutend mehr Jugendbücher mit ihren Lernenden als die Lehrkräfte der Kontrollgruppe. Die Effektstärke war bei der Textsorte Jugendbücher dementsprechend hoch ($d = 3,69$).

*Welche dieser Aspekte besprechen Sie beim Einsatz von Ganzschriften in der Sekundarstufe I?*⁴⁵

Tabelle 5.2: Mittelwerte, Standardabweichungen und Cohens d in Bezug auf die im Unterricht behandelten Aspekte bei Ganzschriften

	Kontrollgruppe		Experimentalgruppe		d
	M	SD	M	SD	
Die Charakterisierung der wichtigsten Personen	2,00	1,67	4,17	,75	1,79*
Die Bewertung eines Buches (spannend, langweilig)	1,17	,41	4,17	,98	4,31*
Die Bestimmung des Themas (Was ist das Thema des Jugendbuches?)	2,17	1,84	4,00	1,27	1,18*
Die Meinung über ein Buch (positiv, negativ)	1,50	1,23	3,67	1,21	1,78*
Die Zusammenfassung der Geschichte auf Niederländisch	1,83	1,33	3,50	1,05	1,40*
Das Erkennen basaler Strukturelemente (Zeit-, Ortswechsel)	1,50	1,23	3,17	,98	1,51*
Die Zusammenfassung der Geschichte auf Deutsch	1,00	,00	2,83	1,60	2,29*

* $p < ,05$ / M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

Bei dieser Frage wurde untersucht, welche Aufgaben des Treatments von der Experimentalgruppe und welche Aufgabenformen auch in der Kontrollgruppe eingesetzt wurden. Es zeigte sich ein konsistentes Bild bei der Experimentalgruppe. Die Standardabweichungen waren durchschnittlich gesehen niedrig. Dies bedeutet, dass keine großen Unterschiede bei der Experimentalgruppe feststellbar waren. Es ließen sich bei allen Items signifikante Werte nachweisen und für alle Items galt eine Effektstärke über 1. Bei dem Item „Die Bewertung eines Buches“ zeigte sich sogar eine hohe Effektstärke ($d = 4,31$). Die Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe sind besonders auffällig, was damit zusammenhängt, dass die Experimentalgruppe mehr literarische Texte im Unterricht gelesen hatte und daher diese Aufgaben im Rahmen des Treatments häufiger behandelt hatte.

⁴⁵ Es wurden nur Aufgaben in die Übersicht aufgenommen, die Teil des Treatments waren.

5.1 Fragebogenerhebung unter den teilnehmenden Lehrkräften

Welche handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenformate setzen Sie bei der Behandlung von Ganzschriften im Unterricht ein?

Tabelle 5.3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Cohens *d* in Bezug auf die im Unterricht behandelten Aufgabenformate

	Kontrollgruppe		Experimentalgruppe		<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Die Lernenden schreiben eine Rezension.	1,50	1,26	4,33	,82	2,72*
Sie erstellen ein Lesedossier.	1,67	1,33	3,83	1,33	1,62*
Sie vergleichen das Buch mit dem Film.	1,50	1,23	3,83	,75	2,35*
Sie schreiben einen Brief an den oder die Autor*in oder an eine der Hauptpersonen.	1,00	,00	3,33	1,51	3,09*
Sie halten eine Präsentation.	1,50	1,23	3,33	1,37	1,41*
Die Schüler schreiben einen Text aus einer anderen Perspektive.	1,00	,00	2,67	1,51	2,21*
Sie führen ein Gespräch (zum Beispiel Interview).	1,50	1,23	2,50	1,23	0,81
Sie führen eine Diskussion.	1,17	,41	1,67	,82	0,81

* $p < ,05$ / *M* = Mittelwert / *SD* = Standardabweichung

Bei den kreativen Aufgabenformen ließen sich signifikante Unterschiede und hohe Effektstärken nachweisen. Die Experimentalgruppe setzte diese Aufgabenformen häufiger ein als die Kontrollgruppe. Auffallend ist, dass sich bei den Sprechaufgaben keine signifikanten Unterschiede zeigten und die durchschnittlichen Werte sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe niedriger waren als bei den Schreibaufgaben.

Bei der Frage nach der Wichtigkeit von Schreib- und Sprechfertigkeit ließen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Konditionen feststellen. Für beide Gruppen war das Training der produktiven Fertigkeiten durchschnittlich gesehen wichtig.

5.1.4 Diskussion

Das Erkenntnisinteresse dieser Teiluntersuchung richtete sich auf die Unterschiede zwischen dem Unterrichtsprogramm der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe. Es sollte untersucht werden, ob die Experimentalgruppe das Treatmentprogramm so durchgeführt hat, wie es konzipiert war. Wie die Analyse der Fragebogen-Items zeigte, gab es Unterschiede zwischen den beiden Programmen, wie beispielsweise hinsichtlich des Umgangs mit verschiedenen literarischen Textsorten. Hier ließen sich signifikante Unterschiede und teilweise hohe Effektstärken feststellen: Die Experimentalgruppe setzte wesentlich mehr Songtexte, Jugendbücher, Geschichten, Buchverfilmungen und

Märchen im Unterricht ein als die Kontrollgruppe. Die Kontrollgruppe hatte vor allem mehr Sachtexte und die Experimentalgruppe mehr literarische Texte mit den Lernenden gelesen. Bei der Besprechung von Ganztexten zeigten sich ebenfalls Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe. Dies lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Kontrollgruppen wenig Ganztexte behandelt haben und demzufolge auch daran gekoppelte Aufgabenformen (wie beispielsweise die Bewertung eines Buches im Unterricht: das Formulieren einer Bewertung oder einer Meinung über ein Buch) nicht besprochen werden konnten. Die Experimentalgruppe schenkte der Besprechung der Ganztexte mehr Aufmerksamkeit, da sie zudem deutlich mehr Jugendbücher im Unterricht behandelt hatte. Dennoch gibt es hier auch Unterschiede. Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Textsorten und Aufgaben, dass die Standardabweichungen teilweise hoch sind, was darauf hinweist, dass die Experimentalgruppe nicht immer alle Texte eingesetzt hat. Bei den Gedichten gab es beispielsweise keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Die teilweise hohen Standardabweichungen sind auch darauf zurückzuführen, dass nicht alle Aufgabenstellungen gleich häufig von allen Lehrkräften der Experimentalgruppe eingesetzt wurden. Dies lässt sich dadurch erklären, dass es im *havo*- und *vwo*-Unterrichtsmaterial teilweise unterschiedliche Aufgabenformen gibt (wie beispielsweise das Schreiben eines Briefes an den oder die Autor*in – eine Aufgabenstellung zum Buch *Geil, das peinliche Foto stellen wir online!* wurde nur von den *havo*-Lernenden ausgeführt). Auffällig ist, dass die Aufgaben zur Sprechfähigkeit weniger häufig im Unterricht eingesetzt wurden als die Schreibaufgaben. Dies korrespondiert mit den Aussagen der Lehrkräfte in den Interviews. Einige Lehrkräfte gaben in den Leitfadeninterviews an, dass sie im Falle von Zeitmangel bevorzugt die Sprechaufgaben (beispielsweise Präsentationen) ausgespart hatten.

5.2 Leitfadeninterviews mit Lehrkräften

Die Aussagen der Lehrkräfte der Experimentalgruppe in den Leitfadeninterviews ergänzen und vertiefen die Ergebnisse der parallel durchgeführten quantitativen Fragebogenuntersuchung und der Videoaufnahmen. Das Ziel der Interviews war es, die subjektive Perspektive der Lehrkräfte zu erfassen und zu analysieren (vgl. Hopf 2012: 350). Ein weiteres Forschungsinteresse lag im Sammeln von kontextbezogenen Daten sowie der Evaluation des Projekts, wobei die Projektteilnehmer*innen beider Kohorten die Möglichkeit erhielten, ihre subjektiven Sichtweisen ausführlich darzulegen. Es sollte ein möglichst repräsentatives Bild der Gesamtheit entstehen, das die Fragebogenuntersuchung unter Lehrkräften ergänzte und vervollständigte.

5.2 Leitfadeninterviews mit Lehrkräften

Das Leitfadeninterview wurde als Messinstrument gewählt, weil ein Interviewleitfaden Orientierung durch Struktur ermöglicht und aufgrund der bereits gesammelten Daten ein Überblick durch die Fragenbogenuntersuchung hinsichtlich der fachdidaktischen Auffassungen der Lehrkräfte vorlag. Die Fragen waren vorab vorbereitet, es gab keine vorgegebenen Antwortkategorien, um unerwartete Themendimensionierungen durch die interviewten Personen nicht zu unterbinden (vgl. Daase et al. 2014: 111). Die Relevanzsetzung erfolgte durch die Interviewerin. Der Leitfaden wurde allerdings flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt, die Reihenfolge der Fragen je nach Gesprächsverlauf angepasst. Die interviewten Personen sollten frei berichten, kommentieren und erklären sowie ihre Auffassungen spontan äußern können.

5.2.1 Gliederung und Aufbau

Die Interviews wurden als Leitfadeninterviews konzipiert. Die Aufgabe der Interviewerin ist die Formulierung von Fragen und auch das Stellen von Anschlussfragen und relevanten Nachfragen (vgl. Hopf 2012). Als Vorlage für die Fragen dienten unter anderem die Fragebögen von Burwitz-Melzer (2003: 140 ff.) und Steininger (2014: 102 ff.) sowie der Fragebogen, den die Lehrkräfte bereits schriftlich ausgefüllt hatten. Als Vorbereitung führte die Verfasserin im Vorfeld Gespräche mit DaF-Lehrkräften, um das Themenspektrum zu erhöhen. Kernthemen des Interviews waren die Lernziele des eigenen Unterrichts, Inhalte und Methoden des Lese- und Literaturunterrichts sowie die Projektevaluation. Diese Aspekte wurden in allen Interviews zur Sprache gebracht. Im Rahmen der Evaluation wurde auch nach gewünschten Veränderungen und Idealvorstellungen der eigenen Unterrichtspraxis gefragt. Konkret gliederte sich der Gesprächsleitfaden in folgende Themenbereiche:

- die eigenen Lehrziele,
- die Situation an der Schule hinsichtlich des Literaturunterrichts,
- die eigene Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I,
- das Lesen im DaF-Unterricht,
- der Einsatz von Literatur im Unterricht,
- die Projektevaluation.

Der erste und zweite Themenblock umfassten allgemeine Fragen zum DaF-Unterricht und den Prioritäten von Lehrkräften, Fragen nach dem Stellenwert des Lesens und der Schwierigkeiten der Lernenden bei der Entwicklung der Lesefähigkeit in der Fremdsprache. Im dritten Themenbereich ging es

um den Umgang mit Literatur sowie die Art und Weise der Einbeziehung von literarischen Texten in den Unterricht. Im Interview sollten die Befragten ihre eigenen Standpunkte, Akzentuierungen und konkreten Vorgehensweisen reflektieren. Der letzte Block umfasste die Evaluation des Projekts. Diese Fragen dienten dazu, das Projekt zu evaluieren sowie Anregungen für die Fortführung des Projekts und für die eigene Unterrichtspraxis zu formulieren.

5.2.2 Durchführung der Leitfadeninterviews

Die Fragen wurden vorab an die Lehrkräfte gesandt, sodass sie die Möglichkeit hatten, sich auf das Interview vorzubereiten. Die Gespräche mit den insgesamt elf Lehrkräften aus Kohorte 1 und 2 fanden jeweils kurz vor Abschluss des Projekts statt, je nach individueller Zeitplanung der Unterrichtenden.⁴⁶ Das Interview wurde mit einem Unterrichtsbesuch kombiniert. Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Lehrkräfte auf Audio aufgezeichnet, wodurch zum einen die Interviewerin sich vollständig auf das Gespräch konzentrieren und zum anderen in der Auswertungsphase auf die originalen Aussagen und den originalen Wortlaut zurückgreifen konnte, was eine unverfälschte Wiedergabe ermöglichte (vgl. Kuckartz et al. 2008). Die Interviews wurden je nach Wunsch der Lehrkraft auf Deutsch oder auf Niederländisch geführt. Die meisten Lehrkräfte wählten ihre Muttersprache als Interviewsprache; eine niederländischsprachige Lehrkraft wählte Deutsch. Die Interviewführung auf Niederländisch stellte für die Interviewerin kein Problem dar, da sie das Niederländische sehr gut beherrscht. Die Einzelinterviews fanden in einem geschlossenen Raum statt und dauerten durchschnittlich 45 Minuten.

Als Einstieg ins Gespräch wurde zuerst die aufgezeichnete Unterrichtsstunde nachbesprochen, es wurden Fragen zum Unterrichtsverlauf geklärt und die Unterrichtsstunde in Beziehung zum Projekt gesetzt. Die Videoaufnahmen wurden aus Zeitgründen nicht während des Interviews mit der Lehrkraft gemeinsam angesehen und kommentiert, denn das Interview fand meistens sofort im Anschluss an die Unterrichtsstunde statt, für eine vorläufige Auswertung wäre kaum Zeit gewesen und die Videoaufnahmen sollten auch nicht unvorbereitet mit der Lehrkraft nachbesprochen werden. Zudem bezogen sich die Interviews mehr auf die Evaluation des Projekts als auf die einzelne Unterrichtsstunde. Die ersten Eindrücke dienten als Einleitung für das Inter-

⁴⁶ Eine Lehrkraft der ersten Kohorte arbeitete aus gesundheitlichen Gründen ab Mitte Mai nicht mehr an der Schule, weshalb kein Unterrichtsbesuch und auch kein Interview stattfinden konnten. Die Durchführung des Projektes wurde von einer Vertretungskraft abgeschlossen.

5.2 Leitfadeninterviews mit Lehrkräften

view, sodass es bereits fließende Übergänge zu den einzelnen Themen des Interviews gab. Während des Gesprächs wurde versucht, den Lehrkräften Raum für narrative Passagen zu lassen, da diese wichtig sind, um später Ereignisabläufe rekonstruieren zu können. Der Interviewleitfaden diene als Gedächtnisstütze, wenn beispielsweise nachgefragt wurde oder die Interviewerin noch Aspekte einbringen wollte, die noch nicht angesprochen worden waren, oder Aufrechterhaltungsfragen stellen wollte, wenn das Gespräch ins Stocken geriet (vgl. Daase et al. 2014). Am Ende des Interviews wurde auch immer die Frage gestellt: „Gibt es noch etwas, was Sie ergänzen möchten?“, um möglichst mannigfaltige Informationen zu erhalten.

5.2.3 Ergebnisse

Die Daten der Fragebogenuntersuchung, der Videoaufnahmen und der Leitfadeninterviews dienten der Vertiefung und Evaluation des Projekts. Die Darstellung der Interviewergebnisse erfolgte nur dann pro Kohorte, wenn es spezifische Unterschiede oder Besonderheiten in den Aussagen der Lehrkräfte gab. Die Antworten wurden bei der Analyse auf Deutsch paraphrasiert, was mit Mehrarbeit verbunden war. Dennoch wurde der jeweiligen Präferenz der Lehrkräfte hinsichtlich Sprachwahl der Vorzug gegeben, sodass sie alles Relevante uneingeschränkt ausdrücken konnten, auch wenn bei dieser Vorgehensweise Interpretationsfehler durch die Verfasserin nicht gänzlich auszuschließen sind (vgl. Demirkaya 2014: 215). Die Kategorienbildung erfolgte anhand der zuvor formulierten Interviewfragen. Aus den Fragen und Antworten wurden Schlüsselbegriffe extrahiert, anhand derer die Aussagen der Lehrkräfte zusammengefasst wurden. Ergänzende Aussagen zu anderen als den erfragten Themen wurden gesondert in die Zusammenfassung aufgenommen, wenn sie wertvoll erschienen.

- *Kommunikativer Unterricht*: Alle Lehrkräfte geben als Lernziele an, dass sie vor allem die Förderung der kommunikativen Kompetenzen und hierbei vorwiegend das Sprechen in den Mittelpunkt rücken. „Das Lernen von Deutsch als Fremdsprache soll Spaß bereiten“ – eine häufig getätigte Aussage bei den Interviews. Die Unterrichtszeit werde vor allem für Interaktion genutzt. Motivation und erste Lernerfolge seien ein wichtiger Motor in den ersten beiden Lernjahren. Der Schwerpunkt im ersten und zweiten Lernjahr liege beim Spaß, bei Abwechslung und bei der Praxis: sich im Zielland verständigen und einfache Sprachhandlungen ausführen zu können sowie die Ausdrucksfähigkeit zu verbessern. Daneben liege der Fokus auf Grammatik und Wortschatzerweiterung. Zudem sei es ein Ziel, das Selbstbewusstsein der Lernenden zu stärken, sich in einer Fremdsprache verständigen und ausdrücken zu können, betonten alle Lehrkräfte. Für alle teilnehmenden Lehrkräfte steht also die Entwicklung

der kommunikativen Kompetenzen im Mittelpunkt. Ein wichtiges Ziel ist, den Lernenden die Fremdsprache Deutsch so zu vermitteln, dass sie sich in der Fremdsprache ihrem Niveau angemessen ausdrücken können. Dabei geht es vorrangig um den kommunikativen Sprachgebrauch.

- *Kulturelles Lernen:* Allen Lehrkräften sind Kenntnisse über die Zielsprachenkultur, über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten, über die Geschichte Deutschlands, Traditionen und Gewohnheiten wichtig. Die Verzahnung von sprachlichem und interkulturellem Kompetenzerwerb ist für sie ein wichtiges Lernziel. Diese interkulturelle Kommunikationsfähigkeit erfordert die Fähigkeit, sich auf andere einzulassen, die Welt aus einer anderen Perspektive zu sehen. Mithilfe dieses Wissens über den kulturellen Kontext können sich die Lernenden besser verständigen, gaben drei Lehrkräfte als Argumentation an. Eine der teilnehmenden Schulen war eine Schule, in welcher der Schwerpunkt auf Kultur, Literatur und Kunst liegt. Die Lehrkraft gab im Interview an, dass ihre Lernenden daran gewöhnt seien, in Projekten zu arbeiten, sich kreativ zu beschäftigen und ein reichhaltiges Kulturprogramm geboten zu bekommen. Für sie bedeutete die Teilnahme am Projekt eine Vertiefung und Erweiterung der kulturellen Lernziele der Schule.
- *Lehrwerk:* Alle Lehrkräfte gaben an, dass das Lehrwerk das Unterrichtsprogramm bestimme und die Unterrichtsinhalte hinsichtlich der Progression auf das Lehrwerk abgestimmt würden. Bis auf eine Lehrkraft arbeiteten alle Lehrkräfte fast ausschließlich mit dem Lehrwerk und boten nur dann zusätzliches Material an, wenn Zeit dafür blieb. Eine Lehrkraft sagte im Interview, dass sich viele Lehrkräfte gern mehr vom Lehrwerk lösen würden, obwohl es ihnen Sicherheit vermittele, sich aber nicht trauen, weil das Arbeiten ohne Lehrwerk eine zu hohe Arbeitsbelastung darstellt.
- *Lesen:* Der Stellenwert, der Literatur und Lesen eingeräumt wird, unterschied sich an den teilnehmenden Schulen erheblich. An zwei Schulen haben sich die Fachgruppen Niederländisch und Fremdsprachen zum Ziel gesetzt, sich intensiv mit der Lesekompetenzentwicklung zu beschäftigen. Zwei andere Schulen planten zum Zeitpunkt der Untersuchung, das Konzept des freien Lesens (vgl. beispielsweise Abitzsch et al. 2019) in den Sprachunterricht einzuführen. An einer Schule aus Kohorte 1 wurde das Konzept des freien Lesens bereits in allen Schulstunden angewendet. Die Lernenden lasen die ersten fünfzehn Minuten jeder Unterrichtsstunde ein Buch ihrer Wahl. In Kohorte 2 hatte eine Schule ebenfalls bereits mit dem Konzept des freien Lesens experimentiert und zufriedenstellende erste Ergebnisse erzielt. Durch einen Lehrkraftwechsel kam es leider nicht zu einer Weiterführung des Projekts, weil es nur von einzelnen Unterrichtenden und nicht in der ganzen Schule durchgeführt wurde. Die

5.2 Leitfadeninterviews mit Lehrkräften

Entwicklung der Lesefähigkeit und das Lesestrategietraining als Teil der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung sind an allen Schulen ab dem ersten Lernjahr von Bedeutung. Für Lesetests werden häufig die Prüfungstexte von niedrigeren Schultypen (*vmbo*-Niveau) eingesetzt. Mehrere Male im Jahr (je nach Schule unterschiedlich) werden Lesetests durchgeführt, mit denen das informationsentnehmende Lesen geprüft und bewertet wird. Sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 geben alle Lehrkräfte an, dass die Fertigkeit Lesen einen wichtigen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens einnimmt, aber dass in der Sekundarstufe I nicht nur gelesen wird, sondern auch den anderen Fertigkeiten ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Das Lehrwerk gebe diesbezüglich den Rahmen vor. Auf die Frage, wie die Lehrkraft die Lesetätigkeit durchführte, wurden unterschiedliche Antworten gegeben. Die Lehrkräfte gaben an, dass sie je nach Buch oder Text sowohl das stille Lesen als auch das Lesen in einer Gruppe sowie das laute Vorlesen einsetzten. Bei den ersten Ganzschriften (sowohl *havo*- als auch *vwo*-Niveau) konnte der Text von der CD gehört werden. Manchen Lernenden gefiel diese Kombination von Hören und Lesen gut, vor allem legasthenische und leseschwächere Lernende zogen hieraus Vorteile, wie zwei Lehrkräfte erläuterten.

- *Ganzschriften*: Längere literarische Texte haben nach Aussage der befragten Lehrkräfte in ihrem eigenen Unterricht eine eher untergeordnete Bedeutung. An einigen, aber nicht an allen Schulen werden in der Sekundarstufe I bereits Ganzschriften gelesen. Im Regelfall wird das Angebot des Lehrwerks genutzt, fast alle literarischen Texte des Lehrwerks werden im Unterricht behandelt. Ganzschriften werden nicht in allen Klassen gelesen. Als Gründe wurden der Umfang des Lehrwerkes, die gemeinsamen Absprachen hinsichtlich des schulinternen Curriculums und auch der Zeitmangel genannt. Das Lesen einer Ganzschrift nehme sehr viel Unterrichtszeit in Anspruch. Literarische Kurztexte wie Songs werden von einigen Lehrkräften gern in das Unterrichtsgeschehen aufgenommen, weil sie für Abwechslung sorgen und den Rahmen einer einzelnen Unterrichtsstunde nicht überschreiten. Wenn Ganzschriften eingesetzt werden, dann greifen die Lehrkräfte gern auf vereinfachte Lektüren zurück, weil diese oft zusätzliche Aufgabenstellungen und Worterklärungen beinhalten und zudem des Öfteren Audio-Versionen verfügbar sind, was vor allem legasthenische und leseschwächere Lernende unterstützt. Als einen zusätzlichen Vorteil sahen Lehrkräfte in den vereinfachten Lektüren die Abstimmung der Lektüre auf die GeR-Niveaus und oftmals gab es didaktisierte Aufgabenmaterialien, die die Vorbereitungszeit der Lehrkräfte verkürzten.

- *Verfügbares Material:* Es gibt Schulen, deren Budget ausreichend ist, um Bücher in Klassensätzen anzuschaffen und die Schulbibliothek gut auszustatten, anderen hingegen stehen dafür kaum finanzielle Mittel zur Verfügung. Einige Lehrkräfte gaben an, dass sie wegen beschränkter finanzieller Mittel keine Klassensätze anschaffen können und daher aus diesem Grund auf Ganzschriften verzichten müssen. Der Einsatz von Literatur hing stark von der Verfügbarkeit der Materialien ab. In manchen Schulen gab es Klassensets von Jugendbüchern, in anderen Schulen waren keine Materialien vorhanden.
- *Akzeptanz des Projekts in der Schule:* Eine Interviewfrage beinhaltete die Akzeptanz des Literaturprojekts und das Interesse seitens der Kolleg*innen. Das Projekt wurde an den Schulen unterschiedlich aufgenommen. An fast allen Schulen standen die Kolleg*innen dem Projekt und generell dem Einsatz von literarischen Texten im Unterricht sehr offen und interessiert gegenüber, an einer Schule von Kohorte 1 herrschte eher Skepsis und die Lehrkraft musste sich trotz Projektteilnahme strikt an die gemeinsamen Curriculum-Absprachen halten.
- *Aussparungen vom regulären Programm:* Auf die Frage, was aus dem regulären Unterricht weggelassen wurde, antworteten die Lehrkräfte sehr unterschiedlich. In der zweiten Kohorte reduzierten die meisten Lehrkräfte die Lesetexte im Lehrwerk und vor allem extra Aufgaben. Eine Lehrkraft ließ das gemeinsame Literaturprojekt, das die Kontrollgruppe durchführte, nicht ausführen, sondern ersetzte es durch das Treatmentmaterial und sparte auf diese Weise Zeit. Eine andere Lehrkraft übersprang beispielsweise die meisten Online-Aufgaben aus dem Lehrwerk oder gab sie als Hausaufgaben. Wiederum andere sparten vorwiegend die Lesetexte aus dem Lehrwerk aus und konzentrierten sich auf die Wortschatz-, Grammatik- und Sprechaufgaben des Lehrwerkes. Zwei Lehrkräfte reduzierten die Grammatikerklärungen und strichen einige Grammatikaufgaben sowie die zusätzlichen Aufgaben (Extra-Aufgaben und Projektaufgaben) aus dem Lehrwerk.

Die Lehrkräfte gaben einerseits an, dass aufgrund des hohen Arbeits- und Zeitaufwands für Planung, Vorbereitung und Durchführung des Regelunterrichts vielfach davon abgesehen werde, eigene Materialien zu entwickeln, andererseits nahmen darauf auch die Ausstattung der Schule (verfügbare Lektüren, Ausstattung der Bibliothek) und das gemeinsame Curriculum an den Schulen Einfluss; in allen Parallelklassen würden die gleichen Klassenarbeiten geschrieben, was ein Abweichen vom Standardprogramm erschwere.

5.2 Leitfadeninterviews mit Lehrkräften

5.2.4 Evaluation des Projekts

Anhand der Angaben der Lehrkräfte lässt sich feststellen, dass die Lernenden der Experimentalgruppe nicht nur mehr gelesen haben als die der Kontrollgruppe, sondern auch mehr an Kulturvermittlung, mehr an der Fertigkeit Hör-/Seh-Verstehen (durch Songs, Gedichte und Film, Audio-Version des Buches) und den produktiven Kompetenzen (Schreiben und Sprechen) gearbeitet haben.

Die Lehrkräfte waren der Ansicht, dass den Lernenden das Projekt Spaß gemacht habe, weil es durch die unterschiedlichen Textsorten viel Abwechslung gab und vor allem die Songs und der Film für die Lernenden ansprechend waren sowie zur Lebenswelt und den Interessen der Lernenden passten. Die Schüler*innen lernten darüber hinaus, sich auf neue Themen einzulassen, sich mehr mit der deutschen Kultur auseinanderzusetzen – und die kreativen Aufgabenformen motivierten die Lernenden zur Mitarbeit. Mehrere Lehrkräfte hoben hervor, dass mit dem Projekt nicht nur die Lesefähigkeit, sondern auch die Urteilsbildung, die Empathiefähigkeit und zudem der Umgang mit verschiedenen Textsorten gefördert worden sei – die Aufgaben regten die Fantasie an und es wurde ausgehend von einem Text kreativ und kooperativ gearbeitet, was die Lernenden viel aktiver machte und ihre Lesemotivation förderte. Eine Lehrkraft gab im Interview an, den Fokus insbesondere auf den Perspektivenwechsel gelegt zu haben und die Empathiefähigkeit von Lernenden fördern zu wollen, weil dies beim Leseverstehen mit Sachtexten oft zu kurz komme, da nur das sinnentnehmende Lesen im Vordergrund stünde. Sie halte es für sehr wichtig, mit Lernenden anhand von gesellschaftlichen Themen die persönliche Entwicklung der Lernenden zu fördern. Eine andere Lehrkraft stellte ebenfalls ganz deutlich die persönliche Entwicklung und das Nachdenken über Normen und Werte und über gesellschaftliche Themen heraus. Zudem fand diese Lehrkraft auch die ästhetische Form eines literarischen Textes und die Identifikation mit den Figuren des Textes wichtig sowie die Möglichkeit, über die Themen des Textes zu sprechen, zum Nachdenken zu bewegen, den individuellen Lesegeschmack zu entwickeln und die Fantasie anzuregen.

In diesem Projekt kamen die Lernenden mit verschiedenen Textsorten und deren Merkmalen sowie grundlegenden literarischen Begriffen in Berührung und machten erste Erfahrungen mit einer basalen Analyse von Texten. Eine Lehrkraft, die sowohl in der Sekundarstufe I als auch II arbeitete, hob dies als sehr positiv hervor, weil dann in der Oberstufe kein „Literaturschock“ auftreten würde. Die Leselust und die Lesemotivation zu wecken, die Lesekompetenz auf spielerische Art und Weise zu verbessern und den Lernenden zu zeigen, dass Lesen Spaß machen kann, waren weitere positive Aspekte,

die in den Interviews zur Sprache kamen. Einige Lehrkräfte wiesen – wie schon in Besprechungen zur Vorbereitung des Projekts – darauf hin, dass es schwierig sei, interessante Lektüre zu finden, die sich für ein bestimmtes sprachliches Niveau eigne. Alle Lehrkräfte waren sich einig, dass mit diesem Projekt gezeigt wurde, dass es möglich ist, die Lesemotivation von Lernenden mit angemessenen Büchern und Texten zu steigern und dass der Auswahl der Lektüre ein wichtiger Stellenwert zukommt.

Die Art und Weise, wie die für das Treatment entwickelten Aufgaben bearbeitet wurden, war divers. Die Lehrkräfte hatten diesbezüglich freie Hand, sollten aber möglichst eine Unterrichtsstunde pro Woche für das Treatment einplanen, sodass Kontinuität und Regelmäßigkeit gegeben waren. Die Durchführung des Treatments sollte von den Lernenden nicht als außerordentliche Projektarbeit wahrgenommen werden, sondern ein fester Bestandteil des Curriculums und des Unterrichtsgeschehens sein. Auf die Frage, ob alle Aufgaben während der Schulstunden bearbeitet wurden, gab es unterschiedliche Reaktionen. Manche Lehrkräfte behandelten fast alle Aufgaben im Unterricht und gaben keine Hausaufgaben, andere wiederum ließen die kreativen Aufgaben oder beispielsweise das Lesedossier zu Hause bearbeiten oder ließen einzelne Kapitel der Ganzschriften als Heimlektüre lesen. Einige Lehrkräfte ließen das Jugendbuch am Ende des Schuljahres komplett im Unterricht lesen. In manchen *havo*-Klassen wurden einzelne Kapitel gemeinsam in der Klasse gelesen. An einer sehr leistungsorientierten Schule wurden alle Aufgaben im Unterricht ausgeführt und es wurden keine Hausaufgaben gegeben, da die Lernenden an Hausaufgaben nicht gewöhnt waren. Die Hälfte der Lehrkräfte ließ manche Texte in Gruppen lesen und bearbeiten.

Eine Lehrkraft aus Kohorte 1 meinte, es habe ihr die Planung erleichtert, dass eine feste Schulstunde pro Woche für das Treatment vorgesehen war. Die regelmäßige Beschäftigung mit Literatur habe die Motivation der Lernenden gestärkt. Die Lernenden wussten dann, „heute ist Literaturstunde“, wie sie das nannte. In diesen Stunden habe sie sich auf die in den Texten behandelten Themen und auf Wortschatzarbeit konzentriert, führte sie aus.

Die Lesefähigkeit und die Lesegeschwindigkeit der einzelnen Lernenden variierten bereits zu Beginn des Schuljahres stark und die Unterschiede in der Lesekapazität nahmen im Laufe des Schuljahres zu. Die Lehrkräfte äußerten sich über die sprachliche und auch motivationale Entwicklung der Lernenden während des Schuljahres im Allgemeinen positiv. Zwei Lehrkräfte (eine aus Kohorte 1 und eine aus Kohorte 2) gaben an, dass sie vor allem bei Jungen eine positive Entwicklung gesehen hätten, denn bei Jungen sei es schwieriger, sie zum Lesen zu bringen und ihre Motivation zu steigern. Zwei *vwo*-Lehrkräfte (eine aus Kohorte 1 und eine aus Kohorte 2) sagten im

5.2 Leitfadeninterviews mit Lehrkräften

Interview aus, dass einige ihrer Schüler*innen – hauptsächlich ehrgeizige Lernende mit guten Noten – dem Projekt am Anfang kritisch gegenüberstünden, aus Unsicherheit und Angst vor einer Verschlechterung ihrer Zensuren, da im Unterricht nun weniger Grammatik geübt wurde. Im Laufe des Projekts wurde die Einstellung der Lernenden jedoch immer positiver und sie machten häufig begeistert im Unterricht mit. Auf die Frage, ob und in welchen Bereichen sich die Lernenden verbessert hätten, wurde vielfach geantwortet, dass sie ihre Angst vor Lesetexten abgelegt, sie ihre Lesestrategien verbessert hätten und dass ihre Lesemotivation und Leselust sich gesteigert hätten. Viele Lernende zeigten Interesse an den Texten und hätten gemerkt, dass es Spaß machen könne, sich mit verschiedenen literarischen Texten auseinanderzusetzen. Eine Lehrkraft gab zudem an, dass sich das Wortschatzniveau der Lernenden und dadurch auch die Lese- und Schreibkompetenz merklich verbessert hätten, da die Lernenden mehr Texte selbst verfasst und das Gelesene in produktiven Aufgaben verarbeiten hätten. Die Texte und Aufgaben hätten sich positiv auf alle Fertigkeiten ausgewirkt, am meisten allerdings auf die Schreibfertigkeit, da im Regelunterricht normalerweise weniger geschrieben würde. Die Mehrheit der Lehrkräfte in beiden Kohorten war deswegen nicht nur mit der Entwicklung der Lesefähigkeit, sondern auch mit der Entwicklung der Schreibfähigkeit ihrer Lernenden zufrieden. Einige von ihnen waren positiv überrascht, wie spontan viele Lernende am Ende des Schuljahres schriftlich formulieren konnten. Laut Einschätzung der Lehrkräfte hätten die Lernenden vor allem in Bezug auf die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten Fortschritte gemacht, die Lernenden trauten sich mehr zu, beispielsweise ihre eigenen Texte vorzulesen, und auch ihre Präsentationsfähigkeiten hätten sich verbessert. Eine Lehrkraft aus Kohorte 1 benutzte das Arbeitsbuch des Lehrwerkes in ihrem eigenen Unterricht nicht, sondern arbeitete hauptsächlich mit selbsterstellten kreativen Aufgabenstellungen zu literarischen Texten. Für sie stellten die Treatmentaufgaben eine Ergänzung und Erweiterung ihres eigenen Materials dar. Ihre Erfahrung mit dem Projekt war, dass sich ihre Gruppe hinsichtlich der Zensuren bei den Klassenarbeiten (in denen vielfach Grammatik und Wortschatz geprüft wurden) von der Kontrollgruppe nicht unterschied, ihre Lernenden aber bei den produktiven Fertigkeiten, und zwar vor allem beim Schreiben, bessere Resultate erzielten.

In Kohorte 2 hoben zwei Lehrkräfte besonders den landeskundlichen Aspekt mancher Aufgaben und Lektüren hervor. Sie hätten bei der Behandlung der Texte (*Das Wunder von Bern* und *Die Lerche aus Leipzig*) die Geschichte Deutschlands viel ausführlicher thematisiert als sonst, was den Lernenden besonders großen Spaß gemacht und sie auch beeindruckt habe. Die positive Reaktion der Lernenden habe sie darin bestätigt, sich in den darauffolgenden

5 Wertschätzung und Auswertung des Unterrichtsprojekts

Jahren intensiver mit Landeskunde und geschichtlichen Themen im Unterricht zu beschäftigen. In einer Klasse mit vielen Jungen konnte die Lehrkraft vor allem durch das Buch und den Film *Das Wunder von Bern* die Lernenden zu einer regen Mitarbeit aktivieren.

Viele Aufgaben eigneten sich zudem für das kooperative Lernen, die Lernenden arbeiteten in einigen Klassen viele Aufgaben zu zweit oder in Gruppen aus, was der Motivation und der Begeisterung sehr zugute kam und zu einer Leistungssteigerung führte. Zwei sehr erfahrene Lehrkräfte meinten, dass im regulären Unterricht oft auf Rückmeldungen, die die Lehrkraft bei den Lernenden erfragt, und die Besprechung des Textes nach den Aufgaben zum Leseverständnis verzichtet werde und dass die Aufgaben zur Lesekompetenzentwicklung sich häufig lediglich auf das rein informationsentnehmende und die richtige Beantwortung der gestellten Fragen beschränkten. Im Projekt wurden die Lernenden durch die vorgegebenen Didaktisierungen dazu angehalten, sich intensiver mit einem Text zu beschäftigen, was weit über das informationsentnehmende Lesen hinausgeht. Des Weiteren berichtete eine Lehrkraft, dass ihr das Projekt neue positive Energie verliehen habe, da in ihrer Klasse sehr viele Lernende Deutsch für die Oberstufe gewählt haben, was normalerweise nicht der Fall ist. Aufgrund der Unterrichtsreihe haben sich Lernende länger und intensiver mit einem Text oder einer Ganzschrift beschäftigt und durch das kooperative Lernen und das gemeinsame Lesen in Gruppen hat auch die Leselust bei den Lernenden zugenommen. Eine Lehrkraft hob hervor, dass mit dem Material sehr frei gearbeitet werden konnte und ihr das gut gefallen habe, da sie didaktisch viele Freiheiten, aber trotzdem einen Leitfaden und ein fertiges Programm zur Verfügung gehabt habe, was die Ausführung sehr erleichtert habe. In den Interviews wurde von den Lehrkräften auch angemerkt, dass sie die Differenzierung bei den kreativen Aufgabenstellungen als besonders positiv erfahren haben. Die Lernenden hätten Aufgaben nach Interesse, Kreativität und Leistungsniveau auswählen können und die meisten Aufgaben hätten in Partner- oder Gruppenarbeit erledigt werden können, was die Motivation sehr fördere.

Vor allem die Lehrkräfte mit sehr viel Unterrichtserfahrung und diejenigen, deren Studium bereits länger zurücklag, gaben in der Evaluation an, dass sie aufgrund der im Treatment verwendeten Aufgaben zu den diversen Textsorten didaktisch und methodisch einiges dazugelernt hätten und nun über Beispiele verfügten, auf denen sie bei der Entwicklung weiterer Aufgaben aufbauen könnten. Sie hätten einen kreativen Zugang zum Umgang mit literarischen Texten erhalten, neue Impulse bekommen und mehr Facetten der aktivierenden Didaktik kennengelernt und ausgeführt. Die Mehrzahl der Lehrkräfte gab an, neue Ideen vermittelt bekommen zu haben. Sie hätten nun gelernt, wie bedeutsam und motivierend es sein könne, literarische Texte im

5.2 Leitfadeninterviews mit Lehrkräften

Unterricht zu benutzen und wie literarische Texte schülerorientiert im Unterricht eingesetzt werden können.

Die meisten Lehrkräfte gaben an, dass sie einen Teil des Programms auf jeden Fall in den schulinternen Rahmenplan für alle dritten Klassen aufnehmen wollten. Die Lehrkräfte haben vor, die literarischen Texte mit den Lehrbuchthemen und der Grammatik abzugleichen und die Implementierung von Literatur sowohl bereits im ersten Lehrjahr als auch in der Oberstufe fortzusetzen. Drei Lehrkräfte waren sich noch nicht sicher, ob sie das Projekt fortsetzen wollten, da es doch sehr zeitintensiv gewesen sei. Die anderen Lehrkräfte gaben an, eine Auswahl treffen zu wollen und einige Texte inklusive Aufgabenstellungen als festen Bestandteil in ihren normalen Unterricht zu integrieren, denn 30 Unterrichtsstunden seien zu viel für den regulären Unterricht.

5.2.5 Probleme und Verbesserungsvorschläge

Im Folgenden werden zunächst die genannten Schwierigkeiten und Verbesserungsvorschläge besprochen.

5.2.5.1 Kohorte 1

Während des Interviews gaben einige Lehrkräfte an, dass es nicht so einfach gewesen sei, das Projekt in der Praxis durchzuführen und mit den regulären Stunden zu verbinden. Da die Aufgaben zum ersten Mal ausgeführt wurden, war es manchmal schwierig, die Dauer der Unterrichtssequenzen einzuschätzen und einen adäquaten Zeitplan zu erstellen. Es kam häufiger vor, dass Aufgaben in der jeweiligen Unterrichtsstunde nicht abgeschlossen werden konnten und auch in der nächsten Stunde keine Zeit mehr dafür zur Verfügung stand, was bei einer Lehrkraft zwischenzeitlich zu Frustration führte. Es dauerte einige Wochen, bis diese Lehrkraft mit ihrer Zeitplanung zufrieden war. Dadurch, dass die Lehrkräfte die Aufgaben selbst zum ersten Mal mit Lernenden bearbeiteten, konnten sie nicht immer genau einschätzen, wie die Lernenden auf die Aufgaben reagieren würden und welchen Aspekten der Aufgaben besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Eine Lehrkraft aus Kohorte 1 gab bei den Besprechungen und im Interview an, dass ihr aufgrund des starren Programms an ihrer Schule nicht immer genügend Zeit dafür geblieben sei und sie deswegen einige produktive Aufgaben nicht habe ausführen können und es dann einige Wochen gegeben habe, in denen sie nicht mit dem Programm habe arbeiten können. Dies versuchte sie dann in anderen Wochen wieder aufzuholen, indem sie in manchen Wochen intensiver mit dem Projekt beschäftigt war. Die Unregelmäßigkeit war teilweise dem vom schulischen Curriculum ausgelösten Druck geschuldet.

Zudem gab eine Lehrkraft an, des Öfteren ausschließlich die Wortschatz- und Leseaufgaben (vor dem Lesen und während des Lesens) durchgeführt und aus Zeitmangel einige Schreib- und Sprechaufgaben ausgespart zu haben, da der Druck von der Fachgruppe groß war, sich strikt an den gemeinsam festgelegten Lehrplan zu halten. Des Weiteren sei es nicht immer einfach gewesen, die kreativen Aufgaben durchzuführen. Diese Arbeitsweise sei für viele Lernende neu: Sie wie auch die Lehrkraft seien an die Arbeitsweise des Lehrbuches gewöhnt. Eine Lehrkraft aus Kohorte 1 sagte, sie habe ihre Lernenden, die schon durch Hausaufgaben und Tests sehr unter Druck gestanden hätten, nicht überfordern und ihnen die Motivation für das Literaturprojekt nicht nehmen wollen. Diese Lehrkraft hatte daher zwar die meisten, aber nicht alle Aufgaben ausführen können. Zudem erwies es sich in allen Gruppen wegen des straffen schulischen Lehrplans als schwierig, alle Aufgaben in der vorgegebenen Zeit durchzuführen. Manche Aufgaben mussten dann verkürzt behandelt werden oder es wurde auf die regulären Unterrichtsstunden ausgewichen. Einige Lehrkräfte benutzten einige reguläre Stunden für die Weiterarbeit am Projekt, um die Aufgaben fertig bearbeiten zu können.

Das Buch *Timo darf nicht sterben* fanden manche *havo*-Lernenden zu einfach zu lesen und den Plot zu vorhersagbar. Die meisten Lehrkräfte bevorzugten zum Einstieg ein sehr einfaches Buch, aber vielleicht wäre es möglich gewesen, ein interessanteres Buch auszuwählen, auch wenn es generell schwierig ist, Bücher zu finden, die dem Interesse der Lernenden entsprechen und vom sprachlichen Niveau her geeignet sind. Für die *vwo*-Gruppe galt, dass nicht alle Bücher aus dem Bücherkoffer des Goethe-Instituts die Lernenden gleichermaßen ansprachen. Manche Schüler*innen hatten ein Buch gewählt, das sie schwierig oder nicht interessant genug fanden. Sie konnten das gewählte Buch durch ein anderes ersetzen, was aber nicht immer erfolgte.

Einige Lehrkräfte vermissten die konkrete Einbeziehung von grammatischen Aspekten (*focus on form*) beim Projekt, sodass die Schüler*innen das Gelernte bewusster hätten üben und anwenden können. Manche Lehrkräfte hatten sehr heterogene Klassen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus. Das unterschiedliche Tempo der Lernenden – manche arbeiteten sehr schnell, manche sehr langsam, wodurch es zu Leistungsunterschieden kam – führte dazu, dass nicht alle Lernenden alle Aufgaben im geplanten Zeitrahmen bearbeiten konnten, wodurch es gezwungenermaßen zu Anpassungen in der Durchführung kam.

5.2 Leitfadeninterviews mit Lehrkräften

5.2.5.2 Kohorte 2

In der zweiten Kohorte gab es wenig Feedback in Bezug auf den Umfang. Bis auf eine Lehrkraft konnten die Lehrkräfte fast alle Aufgaben planmäßig ausführen. Eine Lehrkraft ließ aus Zeitgründen zum Ende des Projekts hin zwei zeitintensive kreative Aufgaben aus. Drei Lehrkräfte gaben an, vor allem fakultative Aufgaben oder die Gedichte aus Zeitgründen ausgespart zu haben. Eine Lehrkraft gab an, dass sie mit dem Zeitdruck und dem „Spagat“ zwischen dem Standardprogramm und dem Projekt zu kämpfen und weniger Zeit für die Besprechung der Aufgaben gehabt habe, als sie sich eigentlich gewünscht hätte. Sie musste manches kürzen, sodass sie das Gefühl hatte, dass die Aufgaben vor allem „inhaltlich“ nicht abgeschlossen waren. Sie wollte sich daher im nächsten Schuljahr stärker auf die Lernziele und die inhaltliche Besprechung der Aufgaben konzentrieren. Eine weitere Lehrkraft hatte dies auch so erfahren. Sie meinte, dass sie aufgrund von Zeitdruck, und weil das Programm neu war, das nächste Mal der Persönlichkeitsbildung und der Entwicklung des empathischen Vermögens noch mehr Aufmerksamkeit schenken wolle, beispielsweise anhand der Frage, wie die Lernenden selbst in einer Situation handeln würden, die einer Situation in einem gelesenen Text ähnelt. Sie hatte das Gefühl, dass sie sich im Unterricht zu wenig mit Emotionen und Meinungsbildung auseinandergesetzt hat, was auch damit zu tun hatte, dass die Aufgaben zum ersten Mal ausgeführt wurden und daher noch viel Zeit und Aufmerksamkeit der Durchführung geschenkt wurden.

Die Lehrkraft einer *havo*-Klasse hätte den Lernenden gern mehr Freiheit in der Auswahl der Lektüre gegeben, denn nur, wenn Lernende frei wählen könnten, könne die Motivation vor allem bei den Ganzschriften gesteigert werden; auch wenn ein Nachteil der freien Lektüreauswahl sei, dass keine gemeinsame Besprechung in der Klasse möglich sei. Nur wenige Aufgaben seien binnendifferenziert didaktisiert gewesen, das heißt gute Lernende arbeiteten wesentlich schneller als weniger gute, was eine hohe Flexibilität der Lehrkraft erforderte.

Bis auf eine Lehrkraft wurde gerade *Das Wunder von Bern* von allen als eine gute Lektürewahl angesehen, da auch einige Aspekte der deutschen Geschichte eingebracht werden konnten; zudem interessierten sich insbesondere *vwo*-Lernende sehr für anspruchsvollere Themen und fanden den Film überwiegend sehr interessant. Es ergaben sich in manchen Klassen spontane Reaktionen, die für Klassengespräche (auf Niederländisch) genutzt werden konnten. Der „doppelte[] Film im Kopf“ (Kepser/Surkamp 2016: 223) sorgte für Diskussionsbeiträge. Eine Lehrkraft in der *vwo*-Gruppe fand die Kombination von Film und Buch *Das Wunder von Bern* zu zeitintensiv, und die Lernenden fanden den Film zu vorhersehbar, weil er mit dem Buch

inhaltlich identisch ist. Die Lehrkraft gab an, dass sich das Buch „zu nah am Film“ befunden habe, sodass keine Leerstellen mehr zu füllen gewesen seien und einige Lernende den Überraschungseffekt vermisst hätten. Der Film war aufgrund der Kombination von Bild, Sprache und Ton leicht verständlich, sodass er keine große Herausforderung darstellte. Das parallele Arbeiten mit Buch und Filmszenen hätte laut dieser Lehrkraft möglicherweise eine motiviertere Beteiligung der Lernenden ermöglicht (vgl. das „Sandwich-Verfahren“ in Kepser/Surkamp 2016: 228).

Die Interviews boten Möglichkeiten, mehr über Hintergründe, Erfahrungen und Einstellungen zu erfahren. Dennoch ist es wichtig, die Grenzen dieses Forschungsinstruments im Blick zu behalten. Die Interviews geben Einblick in subjektive Sichtweisen, können allerdings nicht das Tun, das tatsächliche Handeln der Lehrkräfte, erfassen (vgl. Trautmann 2012: 231). Aus diesem Grund wurde neben den Interviews auch noch eine Unterrichtsbeobachtung bei jeder Lehrkraft durchgeführt.

5.3 Unterrichtsbeobachtungen

In den folgenden Ausführungen werden die von der Verfasserin gefilmten Unterrichtsstunden zu einem Songtext beschrieben. Die Videodaten dienen in dieser Studie zur Vertiefung der Daten, stellen eine Ergänzung zu den Leitfadeninterviews und den empirisch gewonnenen Datensätzen (Fragebogenuntersuchung unter der Experimental- und Kontrollgruppe und Leitfadeninterviews) dar, um ein möglichst umfassendes Bild von der Durchführung des Treatments zu erhalten. Das primäre Ziel der Videoaufnahmen bestand in der Beobachtung, wie die vorgegebenen Unterrichtsmaterialien in der Lernsituation zum Einsatz kamen. Im Fokus stand die Unterrichtsgestaltung der jeweiligen Lehrkraft, auf welche Elemente der vorgegebenen Unterrichtsstunde sie den Schwerpunkt legte und welchen Stellenwert die Entwicklung der Sprachkompetenz und die literarische Kompetenz einnahmen. Mithilfe der Unterrichtsbeobachtungen sollte überprüft werden, ob und wie die Kernelemente und die Lernziele der didaktisierten Unterrichtsstunde eingesetzt und erreicht wurden und welche Akzente die Lehrkräfte dabei setzten. Die Videodaten wurden zudem zur Erfassung der interaktionalen und sozialen Dimension des Unterrichtsgeschehens eingesetzt (vgl. Schramm 2014: 244). Es wurde auf die Interaktion zwischen den Lernenden und auf die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrkraft geachtet, um nachvollziehen zu können, wie der Songtext didaktisch-methodisch bearbeitet und von den Lernenden erarbeitet wurde, um einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen zu erhalten. In dieser Studie wurde auf die Transkription und qualitative Analyse mit Videographie verzichtet, da die Videoaufnahmen keine

5.3 Unterrichtsbeobachtungen

explizite Untersuchungsfrage darstellten.⁴⁷ Jede gefilmte Unterrichtsstunde wurde mit der Lehrkraft im Leitfadeninterview nachbesprochen und es erfolgte ein Erfahrungsaustausch. Die Nachbesprechung fand ohne Videodaten statt, da die Aufnahmen zur Ergänzung und Vertiefung genutzt wurden und nicht Selbstreflexion, Beurteilung oder Bewertung der Lehrkraft thematisiert werden sollten.

Für die Lernenden wurde versucht, die Anwesenheit während der Unterrichtsstunde so zu gestalten, dass die Verfasserin einen möglichst geringen Einfluss auf ihr Verhalten hatte, wobei eine Beeinflussung durch ihre Anwesenheit nie ganz auszuschließen ist (vgl. Ricart Brede 2014: 144). Bei jeder Beobachtung entsteht das Phänomen des *observer's paradox* (vgl. Labov 1972), das darin besteht, dass Daten nur durch Beobachtung gewonnen werden können; Teilnehmende werden in ihrer natürlichen Umgebung beobachtet, dennoch soll beobachtet werden, wie sie sich ohne systematische Beobachtung verhalten. Diese meistens auftretende Beeinflussung der Teilnehmenden durch die Kamera (vgl. Bortz/Döring 2015: 268), Invasivitätseffekte genannt, können aufgrund möglicher Verzerrungen zu einem Validitätsverlust führen (vgl. Aguado 2015: 212; Appel/Rauin 2015: 61). Die Lernenden kannten die Verfasserin nicht. Zu Beginn der Unterrichtsstunde stellte sie sich kurz vor und erklärte, dass die Unterrichtsstunde aufgenommen werden solle und sie sich nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligen würde. Durch den intensiven Feldkontakt mit den Lehrkräften herrschte eine Vertrauensbasis und die Lehrkräfte versuchten sicherlich, den Zielen des Projekts zu entsprechen und ein erwünschtes Verhalten zu zeigen. Es kann aber angenommen werden, dass ein völlig anderes Verhalten der Lehrkräfte unwahrscheinlich ist, da eine plötzliche Verhaltensänderung der Lehrkraft möglicherweise auch Reaktionen oder Bemerkungen bei den Lernenden hervorgerufen hätte (vgl. Seifert 2015).

5.3.1 Durchführung der Videoaufnahmen

Die Videoaufnahme diente als Implementationscheck am Ende des Treatments. Es wurde eine Unterrichtsstunde der Experimentalgruppe mit dem Einverständnis der Lehrkräfte gefilmt. Die Stunden wurden mit einer Kamera aufgezeichnet, das Verhalten der Lernenden und der Lehrkraft wurde aus der Außenperspektive beobachtet. Im Vorfeld wurde mit den Lehrkräften der Experimentalgruppe besprochen, welche Unterrichtsstunde mit welchem Unterrichtsinhalt gefilmt werden sollte. Dabei einigten sich die

⁴⁷ Derzeitiger Planungsstand ist, deren qualitative Auswertung in einer Folgestudie durchzuführen.

5 Wertschätzung und Auswertung des Unterrichtsprojekts

Lehrkräfte und die Verfasserin auf eine Unterrichtsstunde, bei der ein Song als Textsorte zentral war. Der Vorzug wurde einem Song gegeben, weil die Behandlung dieser Textsorte in einer Unterrichtsstunde möglich schien und Vergleiche zwischen den Unterrichtsstunden der jeweiligen Klassen angestellt werden konnten. Der Inhalt der Unterrichtsstunde wurde im Voraus festgelegt und das Unterrichtsmaterial von der Verfasserin vorbereitet. Alle Lehrkräfte behandelten in dieser Unterrichtsstunde den Song *Nur noch kurz die Welt retten* von Tim Bendzko. Für die Behandlung des Songs wurde eine Unterrichtsstunde angesetzt. Das einheitliche Unterrichtsmaterial sollte als Steuerung dienen, da so die Ausführung in den Stunden miteinander verglichen werden konnten.

Die Kamera wurde vorn im Klassenraum platziert, sodass sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden im Bild waren. Die Position der Kamera wurde während der Unterrichtsstunde nicht geändert. Die Videoaufnahmen wurden in den meisten Fällen mit Schulkameras erstellt und die Aufnahmen der Verfasserin im Nachhinein zur Verfügung gestellt. Die Verfasserin agierte als unauffällige Beobachterin, die den Unterrichtsverlauf nicht beeinflusst und sich nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligt (vgl. Grau 2001).

5.3.2 Auswertung der Videodaten

Die Haltung und Überzeugungen von Lehrkräften nehmen einen wichtigen Stellenwert in Bezug auf die Gestaltung und Durchführung ihres eigenen Unterrichts ein: Lehrkräften wird ein großer Einfluss auf die Kompetenzentwicklung und die Leistungen der Lernenden zugeschrieben (vgl. beispielsweise Hattie 2012). Bei zehn der insgesamt zwölf Lehrkräfte (Kohorte 1 und 2) konnten Stunden aufgezeichnet werden. Zwei Lehrkräfte waren in dem Zeitraum, in dem die Aufnahmen geplant und durchgeführt wurden, aus gesundheitlichen Gründen nicht anwesend. Bei einer Lehrkraft wurden die Unterrichtsstunden einige Wochen lang durch eine Vertretungslehrkraft weitergeführt. Auf einen Unterrichtsbesuch wurde bei dieser Vertretungslehrkraft verzichtet, weil sie nicht durch eine Videoaufzeichnung überfordert werden sollte. Das Leitfadeninterview wurde einige Wochen später mit der verantwortlichen Lehrkraft geführt. In der Klasse der zweiten Lehrkraft, die ihre Unterrichtsstunden nicht fortführen konnte, wurden nur der Lesetest und die Umfrage durchgeführt, da an dieser Schule ab Mai keine konsequente Fortführung des Projektes durch eine Vertretungslehrkraft gewährleistet werden konnte.

Die Videos wurden während der regulären Unterrichtszeit und im Klassenraum der Klasse aufgenommen. Das Produkt waren audiovisuelle Datensätze, die den Stundenverlauf mit allen mündlichen Äußerungen der Lernen-

5.3 Unterrichtsbeobachtungen

den und der Lehrkraft sowie die Handlungen und Interaktionen dokumentierten, sodass ein wiederholter Zugriff auf das Unterrichtsgeschehen möglich war, da während der Unterrichtszeit durch die Gleichzeitigkeit und Komplexität der verschiedenen Handlungen nicht alles beobachtet werden kann (vgl. Appel/Rauin 2015). Zudem erstellte die Verfasserin während des Filmens Feldnotizen, die bei der Auswertung der Videoaufnahmen ergänzend hinzugezogen werden konnten.

Die Äußerungen der Lehrkräfte und der Lernenden wurden nicht einzeln kodiert. Bei der Analyse wurde insbesondere Wert auf inhalts- und sprachbezogene Aspekte gelegt, um Rückschlüsse zu ermöglichen, welchen Raum Texterschließung und Sinnstiftung einnehmen und welchen Anteil die sprachlichen Aspekte hatten. Schließlich sollte die Analyse Aufschluss darüber geben, welche Aufgabenformen im Vordergrund standen. Die Analyse der beobachteten Stunden beschränkt sich auf eine Beschreibung von auffälligen Unterschieden zwischen den Unterrichtsstunden, da die Aufnahmen zur Vertiefung dienten, aber keine spezifische Untersuchungsfrage darstellten.

Bereits bei den ersten Unterrichtsbeobachtungen zeigten sich trotz der Thematisierung desselben Unterrichtsinhalts Unterschiede zwischen den Klassen. Hinsichtlich der sprachlichen Vorkenntnisse wurde deutlich, dass in manchen Klassen die Lehrkraft aufgrund von Lesedefiziten bei Lernenden der Wortschatzarbeit Priorität einräumte und dem Textverständnis und dem Wortschatzaufbau entsprechend viel Unterrichtszeit widmete. Diese Unterschiede sind einerseits den Schulformen *havo* und *vwo* geschuldet – *vwo*-Lernende hatten durchschnittlich bessere Wortschatzkenntnisse –, andererseits der Haltung der Lehrkraft. Die eine Lehrkraft erklärte viele unbekannte Wörter durch Synonyme, eine andere nannte sofort das niederländische Wort. Die Bandbreite der sprachlichen Kompetenz variierte enorm: von schwächeren Lernenden, deren Verstehens- und Ausdrucksvermögen auf dem A1-Niveau des GeR lag, bis zu Lernenden, die den Song und die daran anschließenden Aufgaben problemlos bewältigen konnten und sich interessiert am Unterricht beteiligten. Des Weiteren fiel auf, dass die muttersprachlichen Lehrkräfte die Zielsprache zwar häufiger einsetzten als die anderen Lehrkräfte, aber auch die anderen Lehrkräfte benutzten während der Unterrichtsstunde hauptsächlich die Zielsprache. Die Muttersprachler*innen erklärten häufiger unbekannte Wörter auf Deutsch als die Nicht-Muttersprachler*innen, indem sie Ratestrategien, wie beispielsweise die Umschreibungen oder das Nennen von Synonymen oder Antonymen (beispielsweise *drinnen* – *draußen*) einsetzten. Häufig wechselte die Instruktionssprache in Abhängigkeit vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabe. Schwächere Lernende begriffen nicht immer die deutschen Arbeitsinstruktionen. Die Lehrkräfte erklärten dann die Aufgaben erneut, meist auf Niederländisch. Schwierigere Arbeits-

aufträge, Wortschatzschwierigkeiten oder der Inhalt des Songs wurden von Lehrkräften vorwiegend auf Niederländisch besprochen. Auffallend ist ebenfalls, dass sieben der zehn Lehrkräfte viel Zeit in das Textverständnis investierten. Hierbei wurden diverse Lesestrategien erneut angesprochen und aufgegriffen: Lernende sollten beispielsweise Wörter aus dem Kontext erraten oder den vorangehenden oder den folgenden Satz nochmals lesen. In einigen Fällen übersetzte die Lehrkraft selbst.

In allen beobachteten Unterrichtsstunden war zu bemerken, dass die meisten Lehrkräfte viel Unterrichtserfahrung hatten. Es gab keine Probleme mit dem Klassenmanagement, und das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den Lernenden war im Allgemeinen vertraut und positiv. Dies schlug sich auch in der Motivation nieder. Die Lernenden bemühten sich in allen Stunden, die Aufgaben zufriedenstellend zu bearbeiten.

Didaktik und Methodik

Alle Lehrkräfte hielten sich an den Aufbau und die Reihenfolge des Unterrichtsmaterials. Sie besprachen zu Beginn der Stunde die Lernziele und das Programm der Stunde. Bei der ersten Aufgabe sollten die Lernenden anhand von Standbildern aus dem Videoclip (ohne ihn gesehen zu haben) eine eigene Geschichte auf Niederländisch oder auf Deutsch schreiben, wobei die Lernenden die Reihenfolge der Bilder selbst bestimmen konnten. In drei *vwo*-Klassen und einer *havo*-Klasse bestimmte die Lehrkraft, dass die Geschichte auf Deutsch verfasst werden sollte. In den anderen Klassen durften die Lernenden selbst entscheiden, in welcher Sprache sie die Geschichte schreiben wollten. Die Lernenden waren in allen dokumentierten Stunden bei dieser Aufgabe intensiv und aktiv damit beschäftigt, ihre eigene Geschichte zu verfassen. In einer Unterrichtsstunde wurde jedoch sofort das Video gezeigt und dann erst die Bildgeschichte geschrieben, wodurch der spätere Überraschungseffekt verloren ging. In diesem Fall besprach die Lehrkraft die selbstverfassten Geschichten nicht, sondern setzte den Unterricht sofort mit den nächsten Aufgaben fort, was einen Motivationsverlust der Lernenden hervorrief.

Die Besprechungen der selbstverfassten Texte zu den Standbildern fielen unterschiedlich aus. Einige Lehrkräfte verwendeten sehr viel Zeit darauf, die verfassten Geschichten vorlesen zu lassen und die Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den Schülertexten eingehend zu besprechen, andere wiederum ließen bei diesem Aufgabenteil zwei oder drei Lernende vorlesen und gingen dann rasch zum Hören des Songs über. Bei der inhaltlichen Besprechung und beim Vergleich Song und Videoclip zeigten sich gleichfalls Unterschiede. In manchen Klassen fiel es den Lernenden leicht, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu nennen, sodass sich ein

5.3 Unterrichtsbeobachtungen

Klassengespräch entwickelte. In schwächeren Klassen musste die Lehrkraft viel unterstützen und helfen, bevor Unterschiede genannt wurden.

In allen Unterrichtsstunden gab es Phasen der Einzel- und der Partnerarbeit. Die Lehrkräfte hielten sich an das vorgegebene Unterrichtsmaterial, setzten jedoch auch eigene Akzente. Beispielsweise besprach eine Lehrkraft zuerst den Song und die dazugehörigen Aufgaben mündlich im Plenum und ließ danach die Aufgaben zu zweit schriftlich bearbeiten. Eine andere Lehrkraft setzte eine aktivierende Aufgabe ein. Die Lernenden notierten auf Post-its die Themen des Songs und klebten sie an die Tafel. Im Plenum wurden im Anschluss die notierten Aussagen besprochen und der Inhalt des Songs wurde anhand der Wörter, die auf den Zettelchen standen, zusammengefasst. Bei allen Unterrichtsstunden zeigte sich, dass die fakultativen Aufgaben im Unterricht nicht mehr ausgeführt werden konnten und bei der Hälfte der Unterrichtsstunden wurden die letzten Aufgaben aus Zeitmangel nicht mehr gemeinsam besprochen, sondern die Besprechung auf die nächste Stunde verlegt.

Feststellen lässt sich somit, dass der sprachliche Aspekt eine zentrale Funktion in den Unterrichtsstunden einnahm. Für eine Folgeuntersuchung wäre es empfehlenswert, die Videoaufnahmen nicht am Ende des Schuljahres als Evaluationsinstrument einzusetzen, sondern während des Untersuchungsraumes einzuplanen und diese Aufnahmen und Beobachtungsergebnisse in den gemeinsamen Besprechungen mit Lehrkräften nutzbar zu machen sowie als Evaluations- und Reflexionsinstrument einzusetzen. Dies hätte den Vorteil, dass die Praxisbeispiele in Handlungspläne überführt werden können, was den Transfer zwischen Theorie und Praxis anhand von anschaulichem Praxismaterial verstärken und verbessern kann (vgl. Ricart Brede 2014: 144 f.) Durch die beobachteten Situationen kann dann vonseiten der Projektleitung auch lenkend eingegriffen werden.

5.3.3 Fazit

Das Ziel der Fragebogenuntersuchung, der Leitfadeninterviews und der Unterrichtsbeobachtung war, die Lehrkräfte zu Wort kommen zu lassen und zu erfahren, welche Überzeugungen und Methoden das Unterrichtsgeschehen steuern. Das Augenmerk lag hierbei mittels verschiedener Instrumente auf der Evaluation des Treatments und auf der Reflexion der Aufgaben und Methoden. Es sollte in Erfahrung gebracht werden, welche Aufgaben Lehrkräfte eingesetzt hatten, welche Entwicklungen sie bei den Lernenden beobachten konnten, welche Probleme sie selbst bei der Durchführung erfahren hatten und was verbessert werden könnte, um ein verstärktes Arbeiten mit literarischen Texten umzusetzen. Die Interviews und die Unterrichtsbeobachtung

sollten authentische Einblicke in die Unterrichtspraxis geben. Im Sinne der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik, auf deren Prinzipien sich die Unterrichtsreihe stützt, ist von besonderem Interesse, wie die Lehrkräfte die Aufgaben in die Unterrichtspraxis überführt hatten. Die Leitfadeninterviews der ersten Kohorte hatten zudem die Zielsetzung, Optimierungsmöglichkeiten für die Unterrichtsreihe aufzuzeigen. Darüber hinaus sollten die Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, ihre eigene (didaktisch-methodische) Entwicklung zu reflektieren, und außerdem sollten Informationen über die Entwicklung der Lehrkräfte erhoben werden.

Die Unterrichtsbeobachtungen zeigten, dass sich die Lehrkräfte an das vorgegebene Material hielten und eigene Akzente setzten, was vorwiegend an der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung erkennbar wird. Manche Lehrkräfte legten viel Wert auf die Inhaltserfassung und auf die Erarbeitung des Wortschatzes, wofür sie sich im Unterricht viel Zeit nahmen. Zwei Lehrkräfte konzentrierten sich auf den kreativen Aspekt der Aufgabe – das Schreiben einer Geschichte – und auf die Interpretation des Songs. Eine Lehrkraft aus Kohorte 2 hob vor allem die Unterschiede zwischen Videoclip und Songtext hervor.

Aus den Interviews lässt sich schlussfolgern, dass die oftmals zeitintensive Materialsuche und die Didaktisierung von literarischen Texten für einige Lehrkräfte Hindernisse darstellen und dass sie durch die Teilnahme am Projekt Ideen bekamen, welche Möglichkeiten es gibt. Sie gaben an, sich einige didaktische ‚Werkzeuge‘ angeeignet zu haben. Dies habe sie dazu motiviert, den eingeschlagenen Weg weiterzuverfolgen und die kennengelernten Aufgabenformen auch auf andere literarische Texte auszudehnen. Sie gaben an, dass sie während ihrer Lehrerausbildung gern mehr literaturdidaktische Kurse gehabt hätten, um mehr über didaktisch-theoretische Konzepte zu lernen und darüber, welchen Beitrag literarische Texte zur Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen leisten können. Vor allem Lehrkräfte, deren Ausbildung schon länger zurücklag, hatten während ihres Studiums das handlungs- und produktionsorientierte Arbeiten vermisst, wodurch ihnen didaktisch-methodische Konzeptionen fehlten. Bis auf zwei Lehrkräfte, die im Unterricht bereits intensiv mit literarischen Texten arbeiteten, bekräftigten die meisten, dass sie durch dieses Projekt neue und kreative Möglichkeiten entdeckt hätten, literarische Texte in den Unterricht zu integrieren. Bis auf eine Lehrkraft stützten sich alle teilnehmenden Lehrkräfte bislang vorwiegend auf das Lehrbuch und setzten literarische Texte nur ein, wenn sie Teil des Lehrwerkes sind, oder als eigenständige Unterrichtsprojekte. Die Lehrkräfte hätten nun Ideen, Anregungen und Hilfestellungen bekommen, wie sie den Unterricht gewinnbringender gestalten könnten.

5.4 Schriftliche Evaluation durch Lernende der Experimentalgruppe

Aus den Interviews geht des Weiteren hervor, dass die Sprachkompetenzentwicklung, insbesondere die Leseförderung und das kulturelle Lernen, eine wichtige Funktion im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I spielen. Einige Lehrkräfte befürworten vor allem den schülerorientierten Ansatz. Die schülerorientierte Herangehensweise und die auf Verstehen zielende, aber auch vertiefende Arbeit mit literarischen Texten – eine Arbeitsweise, mit der sie bis dato wenig vertraut waren – erfuhren sie als positiv. Zudem fanden die Phaseneinteilung (*pre-, while- und post-reading*) und die Anwendung der Übungstypologie von Neuner et al. (1990) viel Zuspruch, da hierbei nicht nur die analytischen und kreativen Kompetenzen von Lernenden entwickelt werden, sondern die literarischen Texte mit anderen Medien kombiniert wurden (beispielsweise bei der Analyse des Videoclips zu einem Song, dessen Text ebenfalls besprochen wurde, oder die Besprechung von Buch und Film im Falle von *Das Wunder von Bern*), wodurch es auch zu einer Weiterentwicklung der Medienkompetenzen kam. Die Einbettung des literarischen Textes in mehrere Medien ließ „literarische Berührungspunkte schwinden“ (Volkman 2009: 24).

5.4 Schriftliche Evaluation durch Lernende der Experimentalgruppe

Um mehr über die Projekterfahrungen und die Einschätzung des Projekts aus der Perspektive der Lernenden zu erfahren, wurde im zweiten Untersuchungsjahr beschlossen, Lernende zu befragen, was sie in diesem Projekt gelernt hätten.

In beiden Untersuchungsjahren wurde mit den Lehrkräften der Experimentalgruppen in regelmäßigen Evaluationstreffen über Lernziele und Stellenwert von Literatur im DaF-Unterricht gesprochen. Um in einer kleinen Untersuchung die positiven Erfahrungen der Lernenden zu erheben und um zu erfahren, was Lernende im Literaturunterricht motiviert, wurde allen teilnehmenden Lernenden der sechs Experimentalgruppen von Kohorte 2 eine Frage vorgelegt: „Was hast du bei diesem Literaturprogramm in diesem Schuljahr gelernt, was hat dir gut gefallen?“ Dieses schriftliche Untersuchungsinstrument wurde gewählt, um ein umfassendes Bild der Schülerwahrnehmungen zu erhalten. Es wurden nur positive Antworten erfragt, da der Mehrwert dieses Projektes aus der Sicht der Lernenden erfasst werden sollte. Die Frage wurde den Lernenden am Ende des Unterrichtsbesuchs von der Verfasserin gestellt. Die Lernenden hatten zur Beantwortung der Frage ungefähr zehn Minuten Zeit. Die Fragestellung und Beantwortung der Frage erfolgte auf Niederländisch. Die von den Lernenden notierten Punkte wurden von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt. Die Lernenden wurden gebeten, ausschließlich positive Dinge aufzuschreiben. Es sollte in Erfahrung

gebracht werden, welchen Lernzuwachs Lernende spontan dem Literaturprojekt zuschreiben, ohne jegliche Einführung, Vorbesprechung oder Beeinflussung durch die Lehrkraft oder die Verfasserin. Die Lehrkräfte wurden bewusst vorab nicht informiert, damit die Evaluation unvorbereitet erfolgen konnte. Folglich war es auch für die Lehrkräfte eine Überraschung, welche Aspekte die Lernenden nennen würden.

Die Abnahme erfolgte nur bei Lernenden der Experimentalklassen von Kohorte 2. Die Lernenden, die in dieser Unterrichtsstunde anwesend waren, wurden darum gebeten, die gestellte Frage zu beantworten und ihre Antworten stichwortartig zu notieren. Die Abnahme der Erhebung erfolgte durch die Verfasserin selbst. Da ehrliche, spontane Aussagen erwartet wurden und sozial erwünschte Antworten oder negative Antworten, die zur Verzerrung der Ergebnisse führen könnten, vermieden werden sollten, wurde den Lernenden vorab mitgeteilt, dass die Teilnahme freiwillig und anonym sei und dass sie so viele Aspekte wie möglich aufschreiben sollten, dass es jedoch keine minimale oder maximale Anzahl gebe. Erfreulicherweise beteiligten sich alle Lernenden an allen sechs Schulen und es gab fast ausschließlich positive Aussagen. Neben der Beantwortung der Frage notierten die Lernenden Daten wie Schultyp, Geschlecht und Klasse. Insgesamt beantworteten 134 Lernende aus den sechs verschiedenen Schulklassen (Experimentalgruppen) die Evaluationsfrage. Nach Schultyp war die Verteilung gleichmäßig: 67 *vwo*-Lernende und 67 *havo*-Lernende. Hinsichtlich des Geschlechts ergab sich eine Verteilung von 59 Jungen und 75 Mädchen.

5.4.1 Statistische Auswertung

Die insgesamt 495 positiv formulierten Aussagen der Lernenden wurden nach der Übersetzung kodiert. Zuvor wurden die Hauptkategorien sprachliche, (inter)kulturelle, literarische und persönliche Entwicklung festgelegt. Diese Hauptkategorien wurden aus dem Lehrkräfte-Fragebogen übernommen (siehe Kapitel 3).

Nach einer ersten Durchsicht der Aussagen stellte sich heraus, dass die Lernenden vorwiegend (Teil-)Fertigkeiten, die sie im Rahmen ihrer Sprachentwicklung verbessern konnten, als persönlichen Lernzuwachs des Projekts nannten. Daher wurde in der Analyse die Entwicklung der Sprachkompetenz in Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Wortschatz unterteilt. Zudem gab es viele Antworten, die auf die Didaktik und Methodik des Unterrichts Bezug nahmen. Deshalb wurden bei der Auswertung Aussagen wie „der Unterricht war interessanter als das Arbeiten mit dem Schulbuch“ oder „viele kreative Aufgaben gemacht“ in die Kategorie Didaktik und Methodik des Unterrichts eingeordnet. „Mehr Abwechslung“ und auch „Aussprache“ wurden derart

5.4 Schriftliche Evaluation durch Lernende der Experimentalgruppe

häufig genannt, dass beschlossen wurde, für diese Aussagen eine gesonderte Kategorie zu schaffen. Für Aussagen wie „viel gelernt“ wurde ebenfalls eine eigene Kategorie gebildet: „Lernzuwächse“. Bei der Kategorie „Persönliche Entwicklung“ wurden Aussagen eingeordnet, die mit erhöhter Motivation, Kreativität und beispielsweise Fantasie zu tun haben, wie zum Beispiel „viel aktiver im Unterricht“, „viel selbständiger gearbeitet“, „mehr Emotion“ oder „mehr Spaß gehabt“.

Die Anzahl der getätigten Aussagen pro Klasse und pro Schüler*in war unterschiedlich. Sie variierte von einer einzigen Nennung bis zu neun verschiedenen Aspekten. Die Kategorisierung der Antworten erfolgte in mehreren Schritten. Zuerst wurde entschieden, ob die Antwort positiv ist. Danach wurde bei jeder einzelnen Antwort kontrolliert, ob sie in eine der vier Hauptkategorien passte (sprachlich, interkulturell, literarisch, persönlich), und im Anschluss daran wurden die verbliebenen Antworten den Nebenkategorien zugeordnet (Tabelle 5.4).

Tabelle 5.4: Kodierung der Schüleraussagen

Schritt	Frage	Beispiel – Schülerantwort	Kategorie
1	Ist die Antwort positiv formuliert?	„den Text verstehen können, ohne alle Wörter zu kennen“	Lesen
2	Passt die Antwort zu den Kategorien: sprachliche, interkulturelle, literarische, persönliche Entwicklung?	„die Kultur/Geschichte Deutschlands kennen gelernt“	(Inter)kulturelle Entwicklung
		„den Wortschatz durch das Lesen von Büchern erweitert“	Wortschatz
		„eigene Märchen geschrieben“	Literarische Entwicklung
		„Das Schreiben eines Comics war toll“	Literarische Entwicklung
3	Zu welcher Kategorie passt die Antwort?	„Anders als der normale Unterricht, mehr Abwechslung“ „kein Prüfungsdruck, keine Tests“	Didaktik und Methodik
		„kreative Lernform“	Didaktik und Methodik
		„in Gruppen zusammengearbeitet“	Didaktik und Methodik
		„intensiv mit Lernstoff beschäftigt“	Didaktik und Methodik
		„sehr lehrreich“	Lernzuwächse
		„Abwechslung im Unterrichtsstoff“	Abwechslung

5 Wertschätzung und Auswertung des Unterrichtsprojekts

- bessere uitspraak
- Duitse cultuur + kunstisten
- tekst analyse

- ~~beter~~ woorden schat
- beter Duits lezen
- ~~Duits~~ Kan ook leuk ~~zijn~~

- Meer vrijheid
- leuker
- Zelf teksten maken
- Teksten beter begrijpen
- duitse geschiedenis
- duitse kinderboeken
- Zelf opdrachten maken
- FANTASIE gebruiken

Abbildung 5.1: Beispiele von Schülerantworten

In Abbildung 5.1 sind drei Beispiele der Antworten von Schüler*innen wiedergegeben. Sie illustrieren die Art der gegebenen Antworten. Im ersten Beispiel werden „bessere Aussprache; deutsche Kultur und Künstler; Textanalyse“ genannt, im zweiten Beispiel „mehr Freiheit; toller; selber Texte verfassen; Texte besser verstehen; deutsche Geschichte; deutsche Kinderbücher; selbst(ständig) Aufgaben machen; Fantasie einsetzen“. Das dritte Beispiel führt an: „(besserer) Wortschatz; besser Deutsch lesen; (Deutsch) kann auch toll/interessant (sein)“.

Trotz der Aufforderung, positive Aspekte zu nennen, wurden von den 495 insgesamt notierten Bemerkungen sechs kritische Aussagen aufgeschrieben: „Es gab zu viele Aufgaben“ oder „Durch das Projekt habe ich jetzt eine schlechtere Note in Deutsch“, „Das Lesen fand ich nicht so toll“, „Die Lek-

5.4 Schriftliche Evaluation durch Lernende der Experimentalgruppe

türe von Büchern ist ein Minuspunkt“, „Durch das Projekt haben wir zu wenig Zeit für den ‚richtigen‘ Unterrichtsstoff gehabt“ und „Wenn ich ehrlich bin, habe ich dieses Jahr nichts gelernt, aber ich denke, das ist, weil ich Deutsch nicht kann.“ Diese Aussagen stellen die einzigen negativen Formulierungen unter allen Aussagen dar und fanden keine Aufnahme in die Analyse, da sie nicht der Fragestellung entsprechen.

5.4.2 Darstellung der Ergebnisse

Die Analyse der Daten erfolgte mit einer Multi-Level-Analyse für dichotome Daten, weil Lernende in Klassen genestet sind. In allen Modellen wurde überprüft, ob ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen sowie dem Schultyp (Haupteffekte) und der Interaktion zwischen beiden feststellbar ist. Die Resultate werden anhand der Mittelwerte pro Geschlecht (Jungen/Mädchen) und pro Schultyp (*havo/vwo*) wiedergegeben, wobei Geschlechterunterschiede und/oder Schultyp-Unterschiede angegeben werden. Des Weiteren wurde untersucht, ob Interaktionseffekte festzustellen sind. Es konnten nur Haupteffekte bei Geschlecht und Schultyp und keine Interaktionseffekte nachgewiesen werden.

In Tabelle 5.5 sind die deskriptiven Mittelweltergebnisse dargestellt. 63 % (84 Lernende) schrieben spontan auf, dass das Lesen eine positive Aufwertung durch das Literaturprojekt bedeutete. Ferner werden von 51 % der Lernenden beispielsweise folgende Aussagen genannt: „Tolle Songs gehört“, „Die Märchen waren schön“, „Der Film war interessant“, die in der Kategorie „Literarische Entwicklung“ zusammengefasst wurden.

Tabelle 5.5: Aussagen der Lernenden nach Kategorien

Kategorie	N	M	SD
Lesen	84	,63	,49
Literarische Entwicklung	69	,51	,50
Didaktik und Methodik	66	,49	,50
Wortschatz	49	,37	,48
Persönliche Entwicklung	44	,33	,47
Interkulturelle Entwicklung	41	,31	,46
„viel gelernt“	39	,29	,46
Hören	29	,22	,41
Abwechslung	27	,20	,40
Schreiben	19	,14	,35
Sprechen	19	,14	,35
Aussprache	9	,07	,25

N = Anzahl Lernende / M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

5 Wertschätzung und Auswertung des Unterrichtsprojekts

Tabelle 5.6: Aussagen zu einer positiven Entwicklung (%) nach Geschlecht und Schulform

		<i>havo</i>		<i>vwo</i>	
		Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Sprachliche Entwicklung	Lesen* ¹	77	84	38	50
	Schreiben* ¹	22	26	03	03
	Sprechen* ¹	17	30	03	08
	Hören	15	18	14	32
	Wortschatz	43	44	30	31
	Aussprache	04	13	07	03
(Inter)kulturelle Entwicklung	interkulturell	46	20	24	27
Literarische Entwicklung	literarisch* ¹	37	41	79	55
Persönliche Entwicklung	persönlich	39	44	15	30
Didaktik und Methodik	Unterrichtsstunden	50	49	45	53
Abwechslung	Abwechslung* ²	08	24	08	23
Allgemeine Lernzuwächse	„viel gelernt“	21	30	27	38

1: Haupteffekt Schultyp

2: Haupteffekt Geschlecht

* $p < ,05$

Aus Tabelle 5.6 geht hervor, dass 77% der Jungen und 84% der Mädchen des Schultyps *havo* spontan angaben, durch das Literaturprogramm den Eindruck zu haben, ihre Lesefähigkeit verbessert zu haben. Im Schultyp *vwo* wird die Fertigkeit Lesen nicht häufig genannt, hier sind 38% der Jungen und 50% der Mädchen der Meinung, dass sie in dieser Fertigkeit Fortschritte gemacht haben. Es gibt einen vom Schultyp abhängigen Haupteffekt. *Havo*-Lernende geben bedeutend häufiger an als *vwo*-Lernende, ihre Lesekompetenz verbessert zu haben. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind niedrig und nicht signifikant. Auffallend sind die signifikanten Unterschiede zwischen *havo* und *vwo* bei der literarischen Entwicklung. Diesbezüglich heben 79% der *vwo*-Jungen im Gegensatz zu 37% der *havo*-Jungen literarische Aspekte, wie „die Beschäftigung mit Songs“, als positiv hervor. Es lässt sich feststellen, dass die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten insgesamt am häufigsten genannt wird und dass die Lernenden des Schultyps *vwo* den Einsatz von Literatur positiv bewerten. Bei näherer Betrachtung der Aussagen finden Lernende es vor allem motivierend, sich mit Songs und Filmen im Unterricht zu befassen. Ungefähr die Hälfte aller Lernenden betrachtet den Programminhalt als lernfördernder als den Regelunterricht und ist der Meinung, dass die Unterrichtsstunden dadurch abwechslungsreicher und weniger langweilig waren. Ferner wurden die kreativen Aufgaben positiv

5.4 Schriftliche Evaluation durch Lernende der Experimentalgruppe

hervorgehoben. Obwohl das Item „Didaktik und Methodik“ keine signifikanten Unterschiede aufweist, zeigen die spontanen Antworten einer überwiegenden Mehrheit der Lernenden – sowohl in beiden Schultypen und auch bei Mädchen und Jungen –, dass sie die gebotene Didaktik und Methodik als anregend erfahren haben.

5.4.3 Diskussion

In dieser Teilstudie wurden die Lernenden der sechs Experimentalklassen in einer Unterrichtsstunde dazu befragt, was sie an diesem Projekt als positiv erfahren und was sie gelernt haben. Mit dieser kleinen Untersuchung war die Intention verbunden, (möglichst) von allen teilnehmenden Lernenden eine kurze Reflexion zu erhalten, was sie an diesem Projekt positiv empfunden haben. Die Frageformulierung war sehr offen, was eine Vielzahl verschiedener spontaner Aussagen bedeutete. Alle positiv formulierten Antworten wurden kodiert. Manche Lernenden gaben sehr detailliert an, was sie gelernt oder was ihnen besonders gefallen hatte, manche beschränkten sich auf kurze und wenige Antworten. Dabei erstreckten sich die Angaben vor allem auf die Teilfertigkeiten der Sprachentwicklung, aber auch Landeskunde und didaktische Elemente wurden genannt. Da viele Lernende zumindest den Eindruck erweckten, etwas dazugelernt zu haben, ist die Annahme möglicherweise berechtigt, dass ihnen der Unterricht Spaß und sie Lernfortschritte gemacht haben. Wie aus den Daten ersichtlich wurde, nannten viele Lernende ihre sprachlichen Fortschritte, wobei die Entwicklung der Lesefähigkeit einen besonders großen Stellenwert einnahm. Auffallend ist, dass die Fertigkeit Lesen vor allem von *havo*-Schüler*innen häufig genannt und die Wortschatzarbeit von vielen Lernenden (sowohl *havo* als auch *vwo*) als positiver Aspekt des Literaturprogramms hervorgehoben wurde. Dass die Entwicklung der Lesekompetenz von Lernenden des Schultyps *havo* viel häufiger genannt wurde als von *vwo*-Lernenden, hat möglicherweise damit zu tun, dass *havo*-Schüler*innen im Durchschnitt weniger im Unterricht lesen müssen und nun durch das Literaturprojekt zur regelmäßigen Textarbeit von längeren Texten angehalten wurden. *Vwo*-Lernende lesen möglicherweise durchschnittlich gesehen sowohl in anderen Schulfächern als möglicherweise auch in der Freizeit mehr und hatten dadurch nicht den Eindruck, dass sich ihre Lesefähigkeit verbessert hätte oder dass prinzipiell mehr gelesen wurde, als sie gewohnt waren.

Das Programm in den *havo*-Klassen unterscheidet sich in einigen Texten und Aufgaben von dem *vwo*-Programm, was sich allerdings in der spezifischen Textauswahl (beispielsweise andere Songs) und in den Aufgaben (etwas mehr Fragestellungen auf Niederländisch, mehr *Scaffolding* bei den *havo*-Klassen und kein Lesedossier bei den *havo*-Lernenden), nicht aber in der

Anzahl der zu rezipierenden Texte zeigt. Die Lesemenge ist auf beiden Niveaus vergleichbar. Bei der Befragung zeigt sich, dass Lernende die Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten durch den Einsatz von Literatur als Zugewinn betrachten, was auch bereits in anderem Zusammenhang bei niederländischen Lernenden der Sekundarstufe II festgestellt wurde (vgl. Bloemert 2019). Die Förderung der sprachlichen Entwicklung entspricht auch den Resultaten der Fragebogenerhebung unter Lehrkräften (siehe Kapitel 3) und stimmt mit den Aussagen der teilnehmenden Lehrkräfte der Experimentalgruppen überein. Bei den Leitfadeninterviews heben alle Lehrkräfte die Wichtigkeit der sprachlichen Entwicklung hervor. Die Ergebnisse spiegeln die Ansicht vieler Lehrkräfte wider, dass die sprachliche Entwicklung inklusive Wortschatzerwerb in der Sekundarstufe I Priorität hat.

Ungefähr die Hälfte sowohl der *vwo*- als auch der *havo*-Schüler*innen äußerte sich zudem positiv zur Didaktik und Methodik der Projektstunden. Viele Lernende haben die Projekt-Unterrichtsstunden als sinnvoller, motivierender und abwechslungsreicher empfunden als die Regelstunden. Insbesondere die methodische Abwechslung konnte einige Lernende überzeugen. Bemerkenswert ist auch die hohe Anzahl der Nennungen von *vwo*-Lernenden, die die literarische Entwicklung hervorheben. Insbesondere Jungen äußern sich positiv über die literarische Entwicklung. Diese Vielzahl an Nennungen ist vielleicht darauf zurückzuführen, dass Jungen durchschnittlich gesehen mit literarischen Texten weniger vertraut sind, weil sie in ihrer Freizeit weniger lesen, und dass daher die Beschäftigung mit literarischen Texten bei ihnen einen größeren positiven Effekt hatte als bei Mädchen, trotz der Tatsache, dass im Unterrichtsprogramm in der Textauswahl nicht zwischen Jungen und Mädchen differenziert wurde.

5.4.4 Einschränkungen der Studie

Durch die offene Form der Befragung ist nicht exakt zu bestimmen, wie die Lernenden dem Projekt insgesamt gegenüberstehen. Wenn beispielsweise 22% der Jungen des Schultyps *havo* angeben, dass sie durch das Literaturprogramm ihre Schreibfertigkeit verbessert haben, dann geht hieraus nicht hervor, ob die restlichen 78% dieselbe Auffassung vertreten oder ob sie der Ansicht sind, dass es kaum oder keine Unterschiede im Vergleich zum Standardcurriculum gibt.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Frageformulierung. Es wurde nur nach positiven Aspekten gefragt. Wären auch negative Aussagen zugelassen gewesen, hätte es sein können, dass eine große Anzahl an negativen Reaktionen aufgeschrieben worden wäre. Durch die Wahl der Fragestellung sollte der positive Aspekt des Projekts hervorgehoben und unterstrichen werden.

5.5 Vergleichende Darstellung und Analyse der Ergebnisse

Bei einer Replikation der Studie wäre es dennoch empfehlenswert, auch kritische Anmerkungen zuzulassen, beispielsweise Lernende zu bitten, Verbesserungsvorschläge zu nennen oder eine Gesamtnote für das Projekt zu vergeben.

Eine weitere Einschränkung der Studie ist die Tatsache, dass die Schülerantworten übersetzt und interpretiert wurden. Lernende sollten ihre Meinung in ihrer Muttersprache notieren können und nicht von ihren sprachlichen Fähigkeiten in der Fremdsprache abhängig sein. Zudem hätte das Verfassen der Punkte in der Fremdsprache möglicherweise die Bereitschaft zu schreiben und die Anzahl der Aussagen reduziert. Nun mussten allerdings die Aussagen von der Verfasserin übersetzt werden, was teilweise eine gewisse Interpretation mit sich brachte. Manchmal stellte die Kodierung eine Herausforderung dar, weil aus einem oder zwei Wörtern geschlossen werden musste, in welche Kategorie die Antwort am besten eingeordnet werden konnte. In manchen Fällen passten Antworten auch in mehrere Kategorien, dann musste eine Entscheidung für eine dieser Kategorien getroffen werden.

Da es sich um eine schriftliche Evaluation handeln sollte, wurden die Lernenden gebeten, ihre Meinung stichwortartig zu notieren. Bei einer Replizierung wäre es wünschenswert, dass Lernende in Sätzen oder Halbsätzen antworten, damit die Aussagen eindeutiger interpretiert werden können. Die Befragungszeit war sehr kurz; wenn den Lernenden mehr Zeit zur Verfügung gestanden hätte oder sie inhaltliche Unterstützung mittels Hilfsfragen bekommen hätten, wären ihre Antworten möglicherweise ausführlicher ausgefallen. Hierbei wäre allerdings möglicherweise die Gefahr der Beeinflussung der Schülerantworten größer gewesen. Im Nachhinein betrachtet hätte die Abnahme dieser Teiluntersuchung auch in Kohorte 1 einen Zugewinn bedeutet, weil mehr Informationen hätten gesammelt werden können, anhand derer sich Unterschiede zwischen Kohorte 1 und 2 hätten darstellen lassen.

5.5 Vergleichende Darstellung und Analyse der Ergebnisse

In diesem Kapitel lag das Untersuchungsinteresse darin, zu überprüfen, ob durch die verschiedenen Teiluntersuchungen ein konsistentes, kohärentes Bild der Durchführung des Projektes erfasst werden kann. Die insgesamt zwölf teilnehmenden Schulen arbeiteten in der Experimentalgruppe mit dem Treatmentmaterial und arbeiteten ungefähr 30 Unterrichtsstunden mit literarischen Texten. Mithilfe dieser Teiluntersuchungen sollte ermittelt werden, inwieweit sich die Programme zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen in ihrer tatsächlichen Durchführung voneinander unterscheiden und ob die Lehrkräfte der Experimentalgruppe das Programm so durchgeführt haben, wie es konzipiert war, und wie sie die Arbeit mit dem Programm

wahrgenommen haben. Die Konzeption und der Ablauf der Intervention waren detailliert festgelegt worden, um einerseits Störfaktoren zu minimieren, die die Wirkung des Treatments, wie beispielsweise die Unterschiede bei pädagogischen und didaktischen Präferenzen von Lehrkräften, beeinflussen können, und um durch die Standardisierung des Treatments bei der Wiederholung der Untersuchung im darauffolgenden Schuljahr vergleichbare Resultate erzielen zu können (vgl. Darsow/Felbrich 2014: 236).

Die zwölf Lehrkräfte arbeiteten jeweils mit anderen Lehrwerken und anderen schulinternen Rahmenplänen und Unterrichtsprogrammen, wodurch sich Unterschiede in den Unterrichtsinhalten ergaben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Schulen aufgrund der geringen Vorgaben bei den Bildungsstandards (*kerndoelen*) große Freiheit in der Unterrichtsgestaltung haben. Nicht alle Lehrkräfte arbeiteten vor Projektbeginn regelmäßig mit literarischen Texten und die meisten Lehrkräfte waren nicht mit der Förderung literarischer Kompetenz vertraut. Alle Lehrkräfte der Experimentalgruppe arbeiteten mit demselben Treatmentmaterial, dennoch zeigten sich in beiden Untersuchungsjahren Unterschiede darin, in welchem Maße sich die einzelnen Lehrkräfte an das vorbereitete Programm hielten. In den Besprechungen mit den Lehrkräften wurden die bereits bearbeiteten Aufgaben und die daraus entstandenen Schülerprodukte evaluiert und das Programm wie auch die Zielsetzungen für die nächsten Monate vorbesprochen. Die Lehrkräfte brachten die ausgearbeiteten Schülerprodukte und Evaluationen mit und reflektierten über ihre Unterrichtsstunden.⁴⁸

Ziel der Teiluntersuchungen war es, die Kernelemente aus den verschiedenen Datenquellen herauszufiltern. Das Treatment hat in zwei Kohorten gezeigt, dass der Einsatz von literarischen Texten eine Bereicherung für den DaF-Unterricht der Sekundarstufe I bedeuten kann. Dass sich rezeptionsästhetische, schülerorientierte Erkenntnisse und Einsichten aus der Leseforschung gut in kreative Arbeitsverfahren einbringen lassen, haben viele Publikationen gezeigt (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 21). Auch in dieser Untersuchung zeigte sich, dass die Investition in Lesemotivation sowie der Einsatz von literarischen Texten mit handels- und produktionsorientierten Aufgaben eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht haben können. Die Evaluation des Treatments hat gleichfalls gezeigt, dass es sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 Unterschiede in der Umsetzung gab. Es zeigte sich, wie schwierig es für die Lehrkräfte teilweise war, die Anfor-

⁴⁸ Aufgrund der Datenfülle und aus Zeitmangel wurden die Schülerprodukte nicht in das Projekt aufgenommen und analysiert, obwohl sie zusätzliche wertvolle Erkenntnisse geliefert hätten. Diese erhobenen Daten sollen in Zukunft zur Erforschung weiterer Fragestellungen herangezogen werden.

5.5 Vergleichende Darstellung und Analyse der Ergebnisse

derungen in der Unterrichtspraxis zu realisieren. Caspari (1994) führt in ihrer Arbeit über kreative Arbeitsformen im fremdsprachlichen Literaturunterricht aus, welche Schwierigkeiten Lehrkräfte beim Umgang mit literarischen Texten haben. In ihrer Studie führen Lehrkräfte beispielsweise an, dass sie sich methodisch unsicher fühlen und Zweifel an der Leistungsbereitschaft und Selbstständigkeit der Lernenden sowie an der Qualität der Schülerleistungen haben. Aus den Gesprächen und Evaluationen mit den an dieser Studie teilnehmenden Lehrkräften kristallisierte sich gleichfalls heraus, dass sich Lehrkräfte manchmal methodisch unsicher fühlten. Dies hatte damit zu tun, dass sie zum ersten Mal mit dem Unterrichtsmaterial arbeiteten und die tatsächliche Dauer von Unterrichtssequenzen und Reaktionen der Lernenden nicht immer gut einschätzen konnten, wie sie selbst angaben. Zwei Lehrkräfte setzten sich zum Ziel, sich bei erneutem Einsatz des ihnen dann schon vertrauten Materials noch mehr auf den Inhalt, die Lernziele und auf die Qualität der Ausarbeitungen zu konzentrieren.

Die Lehrkräfte beschäftigten sich mit Aufgabenformen, die zu einer Erweiterung ihrer eigenen didaktischen Fähigkeiten führten, wie sie in den Interviews angaben. Die Unterrichtsinspektion (*Inspectie van het Onderwijs*) berichtete im Jahr 2018, dass in 32 % der beobachteten Unterrichtsstunden (auf allen Niveaus) allgemeine didaktische Fertigkeiten (zielgerichteter Aufbau, klare Erklärungen, aktive Mitarbeit der Lernenden) ungenügend waren (*Inspectie van het Onderwijs* 2018: 99). Niederländische Lehrkräfte haben im Vergleich zu Lehrkräften aus anderen Ländern relativ viele Unterrichtsstunden. Zudem fehlt es häufig an einem Austausch zwischen Theorie und Praxis. Wissenschaftler*innen und Lehrkräfte arbeiten wenig zusammen, und wenn Lehrkräfte sich nicht in ihren Auffassungen gehört fühlen, ist es laut Fullan (2007) fast unmöglich, Erneuerungsvorschläge und Reformwünsche in der Praxis zu einem Erfolg werden zu lassen. Fullan (2007) betont, dass es für eine grundlegende Änderung notwendig sei, dass Lehrkräfte die Reformpläne nicht nur ausführen, beispielsweise Unterrichtsmaterial und didaktische Prinzipien einsetzen, sondern sich durch Zusammenarbeit aktiv beteiligen. Die Lehrkräfte nehmen dann nicht nur den Part der Ausführenden ein, sondern sind gleichzeitig auch Mitgestalter*innen. Die meisten Lehrkräfte gaben an, dass dieses Projekt im didaktischen und methodischen Sinne einen persönlichen Zugewinn für ihre eigene Entwicklung bedeutet hatte. Durch die Beteiligung am Projekt wurden Professionalisierungsprozesse aktiviert. Bei den Evaluationen und auch bei den Videoaufnahmen zeigte sich, dass einige Lehrkräfte aufgrund bestimmter Umstände eine andere Vorgehensweise wählten als geplant – beispielsweise wurden aus unterschiedlichen Gründen nicht immer alle kreativen Aufgaben ausgeführt. Zudem gab es in den Unterrichtsstunden der einzelnen Lehrkräfte große Unterschiede in

der Herangehensweise. Dies zeigt einerseits, dass die Lehrkraft ein entscheidender Faktor im Unterrichtsgeschehen ist und bleibt. Es zeigt andererseits aber auch, dass bei einer Replikation des Projekts eine noch gezieltere Vorbereitung der Lehrkräfte empfehlenswert wäre. In den Interviews gaben manche Lehrkräfte an, dass sie sich bei einer nochmaligen Verwendung bestimmter Texte und Aufgaben mehr auf die Entwicklung der literarischen Kompetenz fokussieren würden. Tatsächlich wurde in vielen Fällen im Unterricht der Sprachkompetenzentwicklung die meiste Aufmerksamkeit geschenkt.

Aus den von den Lernenden erfragten spontanen Äußerungen zur Wertschätzung des Literaturprojekts geht hervor, dass die Lernenden den Unterricht mit Literatur durchschnittlich gesehen als abwechslungsreicher und motivierender erfuhren als das Arbeiten mit dem Standardcurriculum. Die Aufgaben wurden von Lernenden positiv bewertet. Die Lehrkräfte sahen einen Vorteil der Unterrichtsreihe in dem zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterial, das sie als geeignete Ergänzung ihres bereits bestehenden Lehrplans einschätzten. Sie erfuhren die Teilnahme am Projekt vorwiegend als motivierend, abwechslungsreich und lehrreich. Dass die Arbeitsfreude und der Enthusiasmus zunehmen, wenn die Lehrkraft positive Resonanz von ihren Lernenden erhält, und Lernende motiviert werden können, wurde in allen geführten Interviews von den Lehrkräften als positiv hervorgehoben (vgl. unter anderem Hattie 2009, 2012).

Ein wichtiges Ziel der Intervention war es, aufzuzeigen, dass Lernende durch eine intensive Beschäftigung mit literarischen Texten ihre sprachliche Kompetenz weiterentwickeln. Zudem sollten auch Lernende, die nach dem obligatorischen DaF-Unterricht von zwei Schuljahren (in den Niederlanden meist die zweite und dritte Schulstufe, vergleichbar mit der achten und neunten Schulstufe in Deutschland) das Fach abwählen, die Möglichkeit erhalten, in die fremdsprachige Literatur einzutauchen, einige Textsorten kennenzulernen sowie Lesemotivation zu entwickeln. Wichtig hierbei ist, dass Lehrkräfte und Schulen keine Angst davor haben, beim Lesetraining (für das üblicherweise Sachtexte mit dazugehörigen Fragen verwendet werden) neue Wege einzuschlagen, und den Mut haben, in die Lesemotivation zu investieren (vgl. unter anderem Beers/Probst 2017; van Steensel et al. 2017a/b). Erfreulicherweise gaben die meisten Lehrkräfte an, dass sie sich mit den gewonnenen Erkenntnissen nun besser ausgerüstet fühlten und selbst auch literarische Texte didaktisieren und einsetzen würden.

In diesem Treatment sollte gezeigt werden, dass der Erwerb der sprachlichen, kognitiven, affektiven und interkulturellen Kompetenzen auch mithilfe von literarischen Texten möglich ist. Die Lehrkräfte führten die Aufgaben nach bestem Wissen und Gewissen aus. Bei einer nochmaligen Ausführung

5.5 Vergleichende Darstellung und Analyse der Ergebnisse

könnte der Schwerpunkt auf bestimmte Aspekte des Programms gesetzt werden, besonders auf die Förderung aller Teilkompetenzen der literarischen Kompetenz (vgl. Diehr/Surkamp 2015; Steininger 2014; Surkamp 2012; Witte 2008) – statt wie jetzt in vielen Fällen auf Teilaspekte (insbesondere Sprachkompetenz und kulturelle Kompetenz). Ob durch die Teilnahme am Projekt auch längerfristige Entwicklungen zu einem intensiven Einsatz von literarischen Texten im Unterricht in Gang kommen werden, wird sich zeigen.⁴⁹ Zusammenfassend lässt sich Zydatiŕ' Behauptung, dass mit literarischen Texten „mehr gelernt werden kann“ als mit Sachtexten und „dass darüber hinaus auch noch etwas ‚Anderes‘ gelernt wird“ (Zydatiŕ 2005: 279), durch die Aussagen von Lehrkräften und Lernenden bekräftigen.

⁴⁹ Die Lehrkräfte von Kohorte 1 haben den Fragebogen ebenfalls ausgefüllt. Dieser wurde nicht in die Analyse aufgenommen. Im Fragebogen wurde gefragt, ob sie mit dem Projekt nach Projektende weitermachen würden. Die Antworten auf diese Frage waren sehr divers. Es gibt Schulen, die verstärkt literarische Texte ins Schulcurriculum aufgenommen haben, aber auch solche, die so weitergemacht haben wie vor dem Projekt (eine Analyse dieses Fragebogens steht noch aus).

6 Zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Lernenden

Lesen ist eine rezeptive Sprachaktivität, bei der schriftliche Texte von Lesenden visuell empfangen und kognitiv verarbeitet werden. Es handelt sich um einen komplexen Prozess, bei dem viele der Fertigkeiten und Kenntnisse zusammenwirken und der sowohl durch leser- als auch text- und situationsabhängige Variablen (beispielsweise Interesse, Vorwissen, Sprachkenntnisse, Textsorte, Textschwierigkeit) bestimmt wird sowie unter anderem orthografische, lexikalische, grammatische, pragmatische und soziolinguistische Fähigkeiten und Kenntnisse voraussetzt (vgl. Ehlers 1998; 2007; Lutjeharms 2010).

Beim Fremdsprachenlernen ist die Fähigkeit, fremdsprachige Texte zu verstehen, von großer Bedeutung. In der Leseforschung wurde aufgezeigt, dass die in der Erstsprache erworbene Lesefähigkeit auf das Lesen in der Fremdsprache übertragen werden kann, sofern in dieser genügend Sprachkenntnisse vorhanden sind (vgl. Lutjeharms 2016). Sind die Sprachen einander ähnlich, erleichtert dies das Lesen, da sich Lesende nicht einem völlig neuen und komplexen System ausgesetzt sehen (vgl. Lutjeharms 2009: 148). Niederländischsprachige Lernende können aufgrund der ähnlichen Regeln zur Wortfolge viel einfacher Deutsch lesen lernen als beispielsweise Englischsprachige (vgl. Lutjeharms 2010: 21). Für niederländische Lernende kann sich die Entwicklung der Lesekompetenz in der Fremdsprache Deutsch aufgrund der Verwandtschaft von Mutter- und Fremdsprache günstig auswirken, weil Transferprozesse genutzt werden können. Aufgrund der vielen vor allem lexikalischen Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen kann sich das Leseverstehen niederländischer Lernender daher relativ rasch entwickeln und ein höheres Niveau erreichen (vgl. Wenzel 2016: 523). Die Verwandtschaft der beiden Sprachen bietet dadurch die Möglichkeit, authentisches Material bereits im Anfangsunterricht einzusetzen. Hinzu kommen die kulturellen Parallelen zwischen den deutschsprachigen Ländern und den Niederlanden, so dass Vorkenntnisse in Bezug auf das Weltwissen und kulturelle Übereinstimmungen das Lesen erleichtern können (vgl. Wenzel 2016).

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Frage nach der Wirksamkeit der Treatment-Maßnahmen zur Förderung der Lesefähigkeit im Fach Deutsch als Fremdsprache. Im Folgenden werden die Forschungsfragen und -ziele und die Operationalisierung des Lesetests besprochen. Im Anschluss daran erfolgen die Erläuterung des Messinstruments und die Darstellung der empirischen

rischen Lesetestergebnisse. Das Kapitel wird mit der Diskussion der Ergebnisse abgeschlossen.

6.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Eine zentrale Zielstellung der Studie ist es, Aussagen über den Leistungszuwachs der Lernenden hinsichtlich ihrer Lesefähigkeit zu gewinnen. Während eines Schuljahres beschäftigten sich insgesamt sechs verschiedene Klassen der beiden Schulformen *havo* (3 Klassen) und *vwo* (3 Klassen) im DaF-Unterricht mit einem intensiven und integrativen Literaturprogramm. Intensiv bedeutet, dass das reguläre Unterrichtsprogramm während 30 Unterrichtsstunden durch ein Programm mit literarischen Texten ersetzt wurde. Integrativ bedeutet, dass das Leseprogramm sowohl sprachliches als auch literarisches Lernen umfasst (siehe Kapitel 4 und 5). Das Ziel der Untersuchung war es, empirisch festzustellen, ob das Lesen von Literatur ausreichend Transfermöglichkeiten für das Lesen von Sachtexten bietet und ob sich das Leseverstehen von Lernenden durch das Training mit literarischen Texten vergleichbar oder besser entwickelt als durch die Arbeit mit Sachtexten.

Im Hinblick auf die beschriebenen Ausgangspositionen wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- Wie entwickelt sich die Lesefähigkeit der Lernenden bei einem intensiven und integrativen Literaturprogramm im Vergleich zu einem regulären Unterrichtsprogramm?

Es wurde erwartet, dass sich Unterschiede hinsichtlich der Entwicklung zeigen werden und dass ein Einsatz von literarischen Texten die Lesefähigkeit von Lernenden im Vergleich zum Regelunterricht verbessert, bei dem vorwiegend Sachtexte und informationsentnehmendes Lesen zentral sind.

- Welche Unterschiede zwischen Lernenden des Schultyps *havo* und *vwo* lassen sich beobachten?

Die Entscheidung für eine Schulform wird an vielen Schulen am Ende der Grundschulzeit mit 12 Jahren getroffen. Die Lernenden werden in drei verschiedene Schulniveaus (*vwo*/Gymnasium – *havo* – *vmbo*) eingeteilt. Die Lernenden mit den besten kognitiven Leistungen werden der Schulform Gymnasium (*vwo*) zugeteilt. Das etwas niedrigere Niveau ist *havo* und zum Schluss das *vmbo*-Niveau. Der Unterricht in diesen drei Schulformen ist so gut wie möglich auf die Kenntnisse, Fertigkeiten und Interessen dieser drei Gruppen abgestimmt. Es wird erwartet, dass die *vwo*-Lernenden bessere Leseresultate als die *havo*-Lernenden erzielen.

- Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede lassen sich beobachten?
Aufgrund verschiedener Lesestudien (siehe Kapitel 1) war zu erwarten, dass die Lesetestergebnisse von Mädchen besser oder genauso gut ausfallen wie die von Jungen.

6.2 Methode

Die Überprüfung der Lernzuwächse und der Kompetenzmessung mittels Tests sind häufig angewandte Methoden im niederländischen Fremdsprachenunterricht. Lernende werden sowohl in Form von standardisierten Abschluss-tests (Zentralabitur) als auch in informellen Leistungsarbeiten, die durch die Lehrkräfte oder Schulverlage entwickelt werden, mit sowohl summativen als auch formativen Tests bewertet. Daneben gewinnen auch internationale Fremdsprachenzertifikate (wie beispielsweise Goethe-Zertifikate) in den Niederlanden zunehmend an Bedeutung. Zur Überprüfung der Lesefähigkeit von Lernenden in dieser Studie wurden Daten in Form von Lesetestresultaten in zwei Zyklen erhoben. Für die Durchführung dieser Teilstudie wurde das Ablaufschema von Porsch (2014: 96) als Leitfaden benutzt. Für einen strukturierten Ablauf wurde die Planung und Durchführung in folgenden Teilschritten absolviert: Konstruktdefinition – Testspezifikationen – Aufgabenauswahl – Erprobung der Aufgaben – Datenerhebung – Datenaufbereitung – Datenauswertung – Bericht über und Interpretation der Ergebnisse.

6.2.1 Stichprobe

Die Auswahl der Schulen und Klassen erfolgte aufgrund der Teilnahmebereitschaft der Lehrkräfte. An jeder Schule gab es eine Experimental- und eine Kontrollgruppe, die von zwei unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet wurden. Die Zugehörigkeit der Lernenden zur Experimental- oder Kontrollgruppe war demzufolge im Voraus festgelegt. Die Stichprobe bestand aus regulären und nichtrandomisierten Schulklassen. Eine randomisierte Zuweisung von Lernenden war im Rahmen dieser Studie nicht möglich, da es sich bei der Untersuchung um eine Längsschnittuntersuchung mit einer Laufzeit von einem Schuljahr handelte und aus schulpraktischen Überlegungen davon abgesehen wurde, Lernende zu randomisieren und in wöchentlich neu gebildeten Klassen am Treatment teilnehmen zu lassen. Es wurde darauf abgezielt, die Entwicklung der Lernenden in ihrem Schulkontext im Klassenverband zu beobachten.

Insgesamt nahmen in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren zwölf weiterführende Schulen mit insgesamt 24 Klassen der Jahrgangsstufen *3havo* und *3vwo* am Projekt teil. Pro Zyklus nahmen sechs Schulen mit zwölf Klassen

6.2 Methode

am Experiment teil, jeweils 3 Schulen mit *3havo*-Klassen und drei Schulen mit *3vwo*-Klassen.

Zum Zeitpunkt der Erprobung befanden sich die Lernenden in der dritten Klasse (9. Klasse in Deutschland). Die Lernenden waren 14 bis 15 Jahre alt, haben annähernd die gleiche Schullaufbahn durchlaufen und neben der Fremdsprache Deutsch noch Englisch und Französisch als Pflichtfächer. Die teilnehmenden Klassen erhalten durchschnittlich drei Unterrichtsstunden Deutsch pro Woche und befinden sich im zweiten Lernjahr Deutsch. Die Schultypen *havo* und *vwo* unterscheiden sich durch unterschiedliche Anforderungen an die Lernenden und unterschiedliche Möglichkeiten für die weitere Schullaufbahn. Die Lernenden des Schultyps *havo* können nach dem Schuljahr in *3havo* (Ende der Sekundarstufe I) das Fach Deutsch abwählen; Lernende im Schultyp *vwo* müssen in der Sekundarstufe II eine Fremdsprache wählen, wobei sich die Lernenden in vielen Fällen zwischen Deutsch und Französisch entscheiden können. Die Schülerschaft zeichnet sich unter anderem durch unterschiedliche Niveaus in der fremdsprachlichen Sprachkompetenz aus: Nicht nur lässt sich die herkömmliche Heterogenität leistungsstarker versus leistungsschwacher Lernender beobachten, sondern die Lernenden treffen in diesem Schuljahr auch unterschiedliche Entscheidungen über ihre schulische Zukunft. Sie entscheiden sich Mitte des Schuljahres, welche weitere schulische Laufbahn sie einschlagen möchten (sie können beispielsweise den naturwissenschaftlichen Zweig wählen). Dabei müssen sie auch entscheiden, ob sie das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II beibehalten oder abwählen möchten. Diejenigen, die am Ende des ersten Halbjahrs bereits entschieden haben, dass sie in der vierten Schulstufe (Sekundarstufe II) Deutsch nicht mehr als Leistungskurs belegen möchten, zeigen nach Einschätzung der Treatment-Lehrkräfte zum Teil eine geringere Motivation und geringeres Interesse am Deutschunterricht.

Nach Abschluss der Sekundarstufe I sollten die Lernenden, auf der vom nationalen Expertisezentrum für Lehrplanentwicklung (SLO) auf Grundlage der GeR-definierten Zielvorgabe, A2-Niveau haben (vgl. Beeker et al. 2009/2010). Viele Lernende haben insbesondere im Schultyp *vwo* möglicherweise bereits zu Anfang des Schuljahres bei den rezeptiven Fertigkeiten das Niveau A2 erreicht. Aufgrund der Sprachverwandtschaft und der aus den genannten Gründen bei vielen Lernenden nach einem Lernjahr Deutsch bereits weiter entwickelten Lesefähigkeit wurden daher bereits die Lesesetaufgaben auf B1-Niveau hinzugenommen.

Kohorte 1 (Schuljahr 2015/2016)

Insgesamt nahmen im ersten Zyklus zwölf Klassen (sechs Klassen Experimentalgruppe, sechs Klassen Kontrollgruppe) mit 304 Lernenden am Experi-

6 Zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Lernenden

ment teil. Den Prätest absolvierten 304 Lernende, den Posttest füllten 274 Lernende aus, was einen Ausfall von ungefähr 10% bedeutet, der vor allem bei der Kontrollgruppe zu verzeichnen war. Gründe hierfür waren Schul-, Klassen- und Schultypwechsel sowie längere krankheitsbedingte Abwesenheit von Lernenden. Das Verhältnis von Jungen und Mädchen war ausgewogen. Die Verteilung Jungen/Mädchen ist wie folgt: Beim Prätest gab es 157 Jungen und 147 Mädchen, am Posttest nahmen 138 Jungen und 136 Mädchen teil. In einigen Klassen gab es Lernende, die Deutsch als Muttersprache oder als zweite Sprache hatten. Diese Gruppe war jedoch so klein (insgesamt fünf Lernende), dass sie in der Analyse keine Berücksichtigung fand.

Tabelle 6.1: Anzahl der Lernenden (*havo* und *vwo*) in Experimental- und Kontrollgruppe in Kohorte 1

		Prätest	Posttest
Experimentalgruppe	<i>havo</i>	71	70
	<i>vwo</i>	80	80
Kontrollgruppe	<i>havo</i>	78	48
	<i>vwo</i>	75	76
		304	274

Kohorte 2 (Schuljahr 2016/2017)

Im zweiten Zyklus nahmen erneut zwölf Klassen (sechs Klassen Experimentalgruppe, sechs Klassen Kontrollgruppe) mit diesmal insgesamt 303 Lernenden am Prätest teil. An dem Posttest beteiligten sich insgesamt 287 Lernende. In dieser Kohorte war die Anzahl der Mädchen beim Prätest etwas höher als die der Jungen (Mädchen, $n = 159$, Jungen, $n = 144$), beim Posttest war die Verteilung der Mädchen, $n = 150$, die der Jungen, $n = 137$. In einigen Klassen gab es Lernende, die Deutsch als Muttersprache oder als zweite Sprache hatten. Diese Gruppe war jedoch auch in Kohorte 2 klein (zwölf Lernende), sodass sie in der Analyse keine Berücksichtigung fand.

Tabelle 6.2: Anzahl der Lernenden (*havo* und *vwo*) in Experimental- und Kontrollgruppe in Kohorte 2

		Prätest	Posttest
Experimentalgruppe	<i>havo</i>	73	70
	<i>vwo</i>	75	70
Kontrollgruppe	<i>havo</i>	80	74
	<i>vwo</i>	75	73
		303	287

6.2 Methode

6.2.2 Treatment

Die Projektdurchführung fand in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren (2015/2016 und 2016/2017) statt (siehe Kapitel 4 und 5). Unter gleichen Versuchsbedingungen (Unterrichtsmaterial mit geringen Anpassungen) erfolgte die Durchführung des Treatments in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren zum Zwecke der Qualitätssicherung, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erhöhen und um die Resultate von mehr Klassen und Lehrkräften zu erhalten, die für Vergleiche herangezogen werden konnten.

Die Lehrkräfte von Kohorte 1 haben an der Erstellung des Treatmentmaterials mitgearbeitet, waren an der Textauswahl beteiligt und gaben im Vorfeld zu den einzelnen Aufgaben Feedback. Durch diese Mitarbeit und Mitbestimmungsmöglichkeiten im ersten Jahr waren diese Lehrkräfte inhaltlich stark involviert. Im zweiten Untersuchungsjahr wurde das Projektmaterial anhand der Evaluationen von Lehrkräften und Lernenden optimiert (siehe Kapitel 5), wobei es zu einer leichten Überarbeitung und Kürzung der Aufgaben kam. Es wurden keine inhaltlichen Entscheidungen oder Anpassungen beispielsweise hinsichtlich der Textauswahl getroffen. Die Interventionsmaßnahmen wurden für die Dauer eines Schuljahres im Rahmen des regulären Deutschunterrichts und während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt. Der zeitliche Umfang des Projekts betrug ungefähr 30 Unterrichtsstunden.⁵⁰ Die Lernziele, der Programminhalt und das fertige Unterrichtsmaterial wurden vor Beginn des Schuljahres mit den Lehrkräften der Experimentalgruppe in einer Einführungsitzung besprochen. Sie erhielten im Vorfeld kein zusätzliches vorbereitendes Training. Aufgrund der großen Curriculumfreiheit sah die Gestaltung des Lehrplanes an jeder Schule anders aus. Das Programm der Experimental- und der Kontrollgruppe der jeweiligen Schule unterschied sich durch den intensiven Einsatz von literarischen Texten, sonst waren die Rahmenbedingungen und der Lehrplan annähernd identisch (siehe Kapitel 4 und 5). Die Lehrkräfte der Experimentalgruppe entschieden nach eigenem Ermessen, welche Teile der regulären Unterrichtsinhalte sie durch das Projekt ersetzen. In den meisten Fällen handelte es sich um die Aussparung von literarischen Texten, Lesetexten des Lehrwerkes und Grammatikaufgaben. Die Lernenden der Kontrollgruppen erhielten den an der Schule üblichen regulären Unterricht.

⁵⁰ Dies entspricht ungefähr einer Unterrichtsstunde pro Woche, davon ausgehend, dass die Lernenden ca. 40 Wochen Unterricht haben und insgesamt 120 Unterrichtsstunden Deutsch (inklusive Lernstandserhebungen, Projektwochen, Exkursionen etc., die noch abgezogen werden müssen, um die reale Stundenanzahl zu erhalten).

6.2.3 Messinstrument

In dieser Studie wurde untersucht, ob sich die Unterschiede zwischen den Prä- und Post-Lesetestleistungen der Lernenden auf das Treatment zurückführen lassen und ob diese eventuellen Effekte auch auf die Gesamtpopulation zutrafen. Gemessen wurde ein Effekt des Treatments (unabhängige Variable) auf die Entwicklung der Lesefähigkeit mittels eines Lesetests (abhängige Variable). Zur Sicherung der internen Validität erfolgte eine Prä- und Postmessung und wurde mit Experimental- und Kontrollgruppen gearbeitet, um die Wirkung des Treatments zu testen und den Anteil des Lernzuwachses und den Effekt des Treatments abschätzen zu können, denn die Lernenden verbessern sich innerhalb eines Schuljahres auch durch einen natürlichen sprachlichen Reifungsprozess (vgl. Darsow/Felbrich 2014: 231 f.). Die Lesetestabnahme fand in allen teilnehmenden Projektklassen (Experimental- und Kontrollgruppe) zu Beginn (im September) und am Ende des Schuljahres (im Juni) statt.

Mit diesem Messinstrument (standardisierter Lesetest) wird das informationsentnehmende Leseverstehen geprüft. Da der Leseprozess nicht Gegenstand der Untersuchung ist, können keine Rückschlüsse auf die mentalen Prozesse während des Lesevorgangs gezogen werden. Darüber hinaus wurde die schriftliche Produktion nicht in die Messung aufgenommen, da bei integrativen Aufgaben eine valide Aussage über die Teilkompetenz Lesen eine Schwierigkeit darstellt und das Messergebnis auch von der Schreibkompetenz abhängt (vgl. Grotjahn 2008: 167). Zudem entfällt bei diesem Test die Messung von beispielsweise Eigenständigkeit im Umgang mit Texten oder die Erfassung persönlicher Leseinteressen oder der persönlichen Meinung von Lernenden, da sich motivational-emotionale Dimensionen in einem standardisierten Test schwer überprüfen lassen. Die Verarbeitungsebenen (beispielsweise metakognitive Kenntnisse) fanden zwar bei der Erstellung des didaktischen Materials Berücksichtigung, sie wurden allerdings nicht in die Testung einbezogen.

Sprachtests haben das Ziel, das Sprachniveau von Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung möglichst präzise zu erheben. Der Einsatz des Tests als Forschungsinstrument bedingt ein valides und erprobtes Instrument (vgl. Harsch 2012: 160). Für diese Teilstudie wurde einem standardisierten Lesetest der Vorzug gegeben. Durch den Einsatz eines standardisierten Tests sollen die Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllt werden (vgl. Grotjahn 2008: 162), wobei im Besonderen die Konstruktvalidität als schwer zu erfassen gilt. Zudem waren die Praktikabilität und die Durchführbarkeit ein Entscheidungskriterium. Der Test sollte

6.2 Methode

„in der Erstellung und Durchführung nicht unangemessen aufwändig sein“ (Harsch 2012: 153).

Vor der Auswahl eines für die Studie geeigneten Lesetests wurden die Vor- und Nachteile bestehender standardisierter DaF-Tests abgewogen und wurde die Checkliste von Harsch (2012: 161) für die Auswahl und Evaluation eines adäquaten Tests eingesetzt. Zertifikatsprüfungen haben den Vorteil, einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Kompetenzbeschreibungen des GeR und den einzelnen Testaufgaben herzustellen.

Dabei standen Überlegungen zum Testkonstrukt, zur Testmethode, zur Auswahl der Textsorten und Aufgabenformate, die Testlänge und die Frage, ob der Test am Computer abgelegt oder von Hand geschrieben werden soll, im Vordergrund (vgl. McNamara 2000: 25 f.). Eine weitere Überlegung war auch die Entscheidung über die Sprache, in welcher die Arbeitsinstruktionen und Fragen gestellt werden sollten (Niederländisch oder Deutsch; vgl. Porsch 2014: 95). Zudem stand die Notwendigkeit einer möglichst großen Zahl von Test-Items, die durch Verwendung vor allem geschlossener Aufgabenstellungen erreicht werden sollte, der erwartbaren Konzentrations- und Leistungsfähigkeit der Lernenden gegenüber. Eine weitere Abwägung betraf das sprachliche Leseniveau der Lernenden. Die Lernenden haben im ersten Lernjahr ungefähr 120 Unterrichtsstunden (meistens à 50 Minuten) Deutsch, und ihre Lesefähigkeit erreicht am Ende des ersten Lernjahres Niveau A1. Am Ende des zweiten Lernjahres (nach ungefähr 240 Unterrichtsstunden) sollten Lernende in der Fertigkeit Lesen das Niveau A2 erreicht haben. Da Lernende aus den bereits genannten Gründen zu Anfang des zweiten Lernjahres möglicherweise bereits die Kompetenzstufe A2 erreicht haben könnten,⁵¹ wurde auch die Kompetenzstufe B1 in die Testung aufgenommen, sodass der Test besser diskriminierte und um eventuelle Boden- und Deckeneffekte zu verringern bzw. auszuschließen.

Nach Sichtung einiger DaF-Standardtests wurden die beiden Goethe-Lesetests *Fit in Deutsch 2* und *Zertifikat B1* favorisiert. In die Überlegungen einbezogen wurden auch die zur Verfügung stehenden niederländischen Lesetexte der Abschlussprüfungen im Fach Deutsch für das *vmbo*-Niveau, bei denen die Fragen häufig auf Niederländisch gestellt werden. Da allerdings die Möglichkeit bestand, dass die niederländischen Lesetexte bei Lernenden als Testformat bereits bekannt waren, zumal sie häufig als Übungsmaterial, als Vorbereitungsmaterial auf Tests und auch für Lernstandserhebungen im

⁵¹ Zur Vorbereitung auf die Prüfung zu Zertifikat B1 sind ungefähr 500 Unterrichtseinheiten zu jeweils 45 Minuten erforderlich (siehe Glaboniat et al. 2013). Aufgrund der Verwandtschaft der Sprachen Deutsch und Niederländisch kann Kompetenzstufe B1 im Lesen bereits früher erreicht werden.

DaF-Unterricht eingesetzt werden, fiel die Wahl auf die curriculumunabhängigen Goethe-Tests. Curriculumunabhängig bedeutet in diesem Fall, dass die Prüfungsaufgaben dieser Goethe-Tests nicht in Lehrwerken und vor Projektbeginn nicht als Übungsmaterial an den teilnehmenden Schulen eingesetzt worden waren. Bekanntheit der Lesetexte und Vertrautheit mit bestimmten Fragestellungen sollten ausgeschlossen werden, weil insbesondere standardisierte Zertifikatsprüfungen häufig Rückwirkungen auf die Curriculums- und Unterrichtsplanung haben (*teaching to the test*, vgl. beispielsweise Porsch 2014: 88 f.). Vor allem unmittelbar vor der Testung kann sich der Einfluss eines Tests auf den Unterricht verstärkt zeigen (*Backwash-Effekt*, vgl. beispielsweise Schifko 2001: 831 ff.), wenn Lernende mit dem Testformat und den Testaufgaben vertraut gemacht werden. Ein weiteres bedeutsames Auswahlkriterium stellte die Unabhängigkeit von Vorwissen über Textsorten dar. Die Goethe-Lesetests beinhalten ausschließlich Sach- und Gebrauchstexte. In den Experimentalgruppen setzen sich die Lernenden intensiv mit literarischen Texten und verschiedenen literarischen Textsorten auseinander. Vorteile der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe hinsichtlich Bekanntheit von literarischen Textsorten und deren Merkmalen sollten ausgeschlossen werden. Das Textsortenwissen kann zu einem schnelleren Globalverständnis führen, da der Textinhalt anhand von Textsortenmerkmalen leichter antizipiert werden kann (vgl. Huneke/Steinig 2013: 86). Den Lernenden der Kontrollgruppen sollte dadurch kein Nachteil entstehen. Sie könnten jedoch wohl Wissensvorteile durch die Beschäftigung mit Sachtexten haben. Da die Experimentalgruppe teilweise auch Sachtexte aus den Lehrwerken rezipiert, wird sich dieser Vorteil in Grenzen halten. Vor dem Testdurchlauf oder während des Treatments fand in der Experimentalgruppe kein Lesetraining statt, um jegliche Vorteile der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe auszuschließen.

6.2.3.1 Testformat und Testkonstrukt

Vor dem Einsatz wurden die Nutzungsrechte der beiden Tests *Fit in Deutsch 2* und *Zertifikat B1* geklärt und es wurde das Goethe-Institut um Zustimmung gebeten und der Text Einsatz mit dem Goethe-Institut abgeklärt.⁵² Die Testung erfolgte mit je einem Lesetest aus den Prüfungen *Fit in Deutsch 2* (Niveau A2) und *Zertifikat B1* (Niveau B1) des Goethe-Instituts, die auf dem GeR basieren. Für den Prätest wurden die Jugendvarianten beider Tests benutzt. Für den Posttest erfolgte keine Wiederverwendung der Prätest-Aufgaben, da verhindert werden sollte, dass Lernende Texte oder Aufgaben

⁵² Dem Goethe-Institut in München (Dr. Michaela Perlmann-Balme und Stefanie Dengler) dankt die Verfasserin herzlich für die bereitwillige Kooperation.

6.2 Methode

wiedererkennen. Da allerdings jeweils nur eine A2- und eine B1-Jugendvariante vom Goethe-Institut zur Verfügung gestellt werden konnte, wurde beim Posttest auf die Versionen für Erwachsene (ab 16 Jahren) zurückgegriffen, die dasselbe Prüfungsformat wie die Jugendvariante haben. Die Übungssätze der Jugend- und der Erwachsenenvariante sind hinsichtlich Länge, Aufbau und Schwierigkeitsgrad des Wortschatzes identisch, die Themen sind teilweise anders gewichtet und mehr auf die Zielgruppen zugeschnitten (beispielsweise geht es beim Lesetest für Erwachsene ums Studium, bei der Jugendvariante um die Schule).

Tabelle 6.3: Lesetestzusammenstellung für den Prä- und Posttest sowohl für Kohorte 1 als auch Kohorte 2

Lesetest für <i>havo</i> und <i>vwo</i> (Experimental- und Kontrollgruppe)		
Prätest	A2: Fit in Deutsch 2 Jugendvariante	B1- Zertifikat B1 Jugendvariante
Posttest	A2: Fit in Deutsch 2 Erwachsenenvariante	B1- Zertifikat B1 Erwachsenenvariante

Wie aus Tabelle 6.3 ersichtlich ist, bestand der Lesetest aus den Lesetestaufgaben der A2- und B1-Goethe-Tests. Derselbe Lesetest wurde sowohl an die *havo*- als auch *vwo*-Gruppen gegeben und der Test wurde in Kohorte 1 und in Kohorte 2 unverändert eingesetzt. Die Aufgaben der beiden Tests (A2 und B1) wurden gemischt, wodurch der Schwierigkeitsgrad und die Länge der Texte während der Durchführung variierten.

Bei den Tests *Fit in Deutsch 2* und *Zertifikat B1* handelt es sich um standardisierte Papier-Bleistift-Tests im Multiple-Choice-Format. Sowohl der Prä- als auch der Posttest bestand aus dem kompletten Satz der Leseaufgaben zu *Fit in Deutsch 2* (20 Fragen) und *Zertifikat B1* (30 Fragen), wobei es sich um einen geschlossenen Aufgabentyp handelt, der objektiv mit einer richtigen Lösung auswertbar ist. Geschlossene Antworttypen wie Multiple-Choice-(MC-) oder Richtig-/Falsch-Aufgaben haben den Vorteil einer objektiven und effizienten Auswertbarkeit (vgl. beispielsweise Glaboniat 1998: 102). Kritisiert wird allerdings oft die Realitätsferne und somit die eingeschränkte Validität solcher Items (vgl. beispielsweise Weir 1993: 14). Geschlossene Aufgabenformate produzieren zudem im Durchschnitt mehr richtige Lösungen als halboffene Formate, aufgrund der durch die Antwortvorgaben bestehenden Wahrscheinlichkeit, zufällig die richtige Lösung anzukreuzen. Die begrenzte Anzahl von möglichen Antwortoptionen kann die Reliabilität des Tests gefährden (Glaboniat 1998: 104). Aus diesem Grund wurden sowohl in die Prä- als auch in die Posttests alle A2- und B1-Texte mit den dazugehörigen Testfragen aufgenommen (insgesamt 50 Items).

Der Test wurde in zwei Teiltests unterteilt, wobei A2- und B1-Aufgaben gemischt wurden, um für einen Wechsel zwischen einfacheren und schwierigeren Items bzw. Texten zu sorgen. Die beiden Teiltests begannen jeweils mit einem Text auf Niveau A2, im Anschluss daran folgten alternierend A2- und B1-Texte, um die Lernenden nicht durch den höheren Schwierigkeitsgrad der B1-Lesetests zu demotivieren, was ein willkürliches Ankreuzen der Antworten zur Folge hätte haben können. Zudem sollte durch die Streuung im Schwierigkeitsgrad erzielt werden, dass sich nicht alle schwierigen Aufgaben in der zweiten Hälfte des Tests befanden: Konzentration und Motivation der Lernenden lassen im Laufe eines Tests nach. Die Lernenden legten den Test ohne Vorbereitung ab und durften auch keine Handys oder Wörterbücher benutzen.

Bei der Analyse zeigte sich, dass die beiden A2-Tests (Jugend- und Erwachsenenvariante) außer Betracht gelassen werden mussten, da sie nicht gut differenzierten. Der Grund war nicht ein Plafond-Effekt, sondern es stellte sich bei der Datenanalyse heraus, dass alle Lernenden sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 beim Posttest der A2-Erwachsenen-Variante um durchschnittlich eine Standardabweichung schlechtere Resultate erzielten als beim Prätest. Da ein solcher Rückgang aufgrund der sprachlichen Weiterentwicklung der Lernenden nach einem weiteren Jahr Sprachunterricht äußerst unwahrscheinlich ist, wurde beschlossen, den A2-Test nicht in die Analyse aufzunehmen. Die B1-Testresultate (Jugend- und Erwachsenenvariante) hingegen differenzierten gut (Cronbachs-Alpha = ,70).

Da für die Analyse nur der *Zertifikat B1*-Lesetest Berücksichtigung fand, erfolgt die Beschreibung der Testoperationalisierung auf Stufe B1.

Zertifikat B1

Der Begriff Lesen bezieht sich sowohl auf den Vorgang oder Prozess des Lesens (Verstehen) als auch auf das Ergebnis oder Produkt des Lesens (Verständnis). Die Prüfungsaufgaben des Goethe-Tests *Zertifikat B1* (Testteil Lesen) wurden auf Grundlage der Kompetenzbeschreibungen des GeR entwickelt.

Das Leseverstehen wird im GeR in Kapitel 4.4.2.2. als eine der fünf zentralen Kompetenzen definiert (Europarat 2001). Im GeR werden für das Niveau B1 folgende Lesetätigkeiten unterschieden:

- Leseverstehen allgemein,
- Korrespondenz lesen und verstehen,
- zur Orientierung lesen,
- Information und Argumentation verstehen,
- schriftliche Anweisungen verstehen.

6.2 Methode

Bei der Auswahl der Prüfungsaufgaben wurde darauf geachtet, dass die Themen den Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe entsprachen, geschlechtsneutral formuliert waren, keine Teilzielgruppe bevorzugten und kein Fachwissen oder spezifisches Weltwissen voraussetzten (vgl. Glaboniat et al. 2013: 41). Bei der Bewältigung der Aufgaben sollten die Testteilnehmer*innen beim Lesen eines Textes nicht nur die Wörter verstehen, vielmehr müssen sie beim Lesen auch textspezifisches oder soziolinguistisches Wissen einsetzen: Bei der E-Mail-Korrespondenz müssen sie beispielsweise wissen, was soziolinguistisch angemessene Ausdrucksweisen sind (vgl. Glaboniat et al. 2013: 54). Die Lösbarkeit der Prüfungsaufgaben wird nicht allein durch das Sprachwissen der Lesenden, sondern auch durch die Fähigkeit, Wissen und Kompetenzen situationsangemessen zu aktivieren und zu verbinden, bestimmt. Für die Aufgabenkonstruktion wurden die folgenden Parameter angesetzt und zielgruppenspezifisch sowie niveaubezogen spezifiziert (Glaboniat et al. 2013: 61):

- Kontexte des Lesens: Lebensbereiche, Handlungsfelder, Situationen und Themen
- Lesetätigkeiten bzw. -aktivitäten: Korrespondenz lesen, zur Orientierung lesen, schriftliche Anweisungen, Information und Argumentation verstehen
- Texttypen/Textsorten: narrative, deskriptive, argumentative, instruktive sowie diskontinuierliche Texte
- Verstehensziele: globales, detailliertes und selektives Verstehen in Bezug auf Hauptpunkte und Einzelheiten
- Lesestile: sorgfältig-genau und erkundend-selektives Lesen auf Text- und Satzebene.

Anders als auf Niveau A2 können die Texte auf Niveau B1 länger sein und müssen die Inhalte weniger genau voraussagbar sein. Der Lesewortschatz reicht noch nicht aus, um längere und komplexere Texte und solche mit nicht vertrauten Themen genauer zu verstehen. Dies sind Merkmale der Lesekompetenz auf Niveau B2. Tabelle 6.4 zeigt, wie die Parameter des Testkonstrukts in Aufgaben transformiert wurden. Sie informiert über die Antwortformate der Aufgaben sowie über die Anzahl der Items respektive Punkte und die vorgesehene Bearbeitungszeit pro Aufgabe.

6 Zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Lernenden

Tabelle 6.4: Aufbau des Deutsch-Lesetests *Zertifikat B1*

Teil	Aktivität	Texttyp	Intendierter Lesestil	Verstehensziel	Format	Items/Punkte	Zeit
1	<i>Korrespondenz lesen</i>	narrativ-deskriptiv	sorgfältig-genau	Hauptpunkte und wichtige Einzelheiten	Richtig/Falsch	6	10'
2	<i>Information und Argumentation verstehen</i>	deskriptiv-explikativ	selektiv und sorgfältig-genau	Hauptaussage und wichtige Einzelheiten	Mehrfachauswahl (3-gliedrig)	6	20'
3	<i>Zur Orientierung lesen</i>	diskontinuierliche Kurztexte	suchend, selektiv und sorgfältig-genau	Hauptinformationen und wichtige Einzelheiten	Zuordnung	7	10'
4	<i>Information und Argumentation verstehen</i>	argumentativ	suchend und sorgfältig-genau	Hauptaussagen, Standpunkte und Meinungen	Ja/Nein	7	15'
5	<i>Schriftliche Anweisungen verstehen</i>	instruktiv	selektiv und sorgfältig-genau	wichtige Einzelheiten	Mehrfachauswahl (3-gliedrig)	4	10'

Quelle: Glaboniat et al. (2013: 62).

Insgesamt umfasst das Modul Lesen des B1-Tests fünf Aufgaben. Diese Aufgaben testen unterschiedliche Aspekte der fremdsprachlichen Lesefähigkeit, um eine möglichst breite Konstruktdeckung zu erreichen. Die Prüfungsteilnehmenden sollen zeigen, dass sie authentische deutschsprachige Texte aus dem persönlichen, öffentlichen, zum Teil auch beruflichen oder schulischen Alltag lesen und je nach Aufgabe global, im Detail oder selektiv verstehen können, indem sie unterschiedliche Lesestile aktivieren. Berücksichtigt werden narrative Texte wie E-Mails oder Blog-Beiträge, deskriptiv-explikative Texte wie Zeitungsartikel oder andere Presstexte, diskontinuierliche Kurztexte wie Anzeigen und Inserate, instruktive Informationstexte wie Hausordnungen oder Anleitungen sowie argumentative Kurztexte wie Leserbriefe oder Forums-Beiträge. Für die Bearbeitung der fünf Aufgaben bzw. der 30 Items stehen insgesamt 65 Minuten zur Verfügung. Für jedes richtig beantwortete Item wird ein Punkt vergeben, insgesamt können 30 Messpunkte erzielt werden. Die fünf Aufgaben umfassen dreizehn Richtig/Falsch-, zehn Multiple-Choice- und sieben Zuordnungs-Items.

Zur Bestimmung der internen Konsistenz und der Reliabilität wurde sowohl in Kohorte 1 als auch 2 der Cronbachs-Alpha-Wert des B1-Lesetests berechnet. In Kohorte 1 war der Prätest-Cronbachs-Alpha-Wert ,72, der Posttest-Wert war ,70. In Kohorte 2 besteht beim Prätest ein Cronbachs-Alpha-Wert von ,73, beim Posttest lag der Wert bei ,83.

6.2 Methode

6.2.3.2 Pilotierung des Testformats

Das Testformat (die aus A2- und B1-Texten der Jugendvariante zusammengestellten Leseaufgaben) wurde im Vorfeld mit vier Klassen unterschiedlicher Schultypen pilotiert. Die Test-Items wurden an Schulen und Klassen, die nicht in die Untersuchung einbezogen waren, bei jeweils einer Gruppe von *3havo*- und *3vwo*- sowie *4havo*- und *4vwo*-Lernenden (Sekundarstufe II) erprobt. Ziel der Pilotierung war es, Informationen über die Schwierigkeit und Güte von Aufgaben, die Deutlichkeit der Instruktionen der Testaufgaben sowie die erforderliche Bearbeitungszeit zu erhalten. Laut Vorgaben des Goethe-Instituts werden für die Aufgaben des A2- und B1-Lesetests insgesamt 120 Minuten angesetzt. Die Pilotierung sollte zeigen, ob der Test auch in zwei Unterrichtsstunden von 50 Minuten zu bewältigen war, eine Verzerrung der Ergebnisse durch Zeitdruck sollte vermieden werden. In der Pilotphase konnte festgestellt werden, dass die vorgegebene Zeit nicht zu knapp bemessen und der Schwierigkeitsgrad angemessen war. Es stellte sich allerdings heraus, dass einige Lernende nicht alle deutschsprachigen Instruktionen verstanden. Sie hatten beispielsweise den Anweisungen nicht entnommen, dass es pro Frage nur eine Antwortmöglichkeit gab, und kreuzten bei manchen Fragen mehrere Antworten an. In der Handreichung erhielten alle teilnehmenden Lehrkräfte demzufolge die Anweisung, vor Beginn des Tests Verständnisprobleme bei den Instruktionen aus dem Weg zu räumen. Lernende sollten nicht schlechter abschneiden, weil sie die Aufgabe falsch ausgeführt oder missverstanden hatten. Während des Tests durften dann keine Fragen mehr beantwortet werden.

6.2.4 Vorgehen bei der Testabnahme

Die Zeiträume, in denen die Testabnahme erfolgen sollte, wurden vor Beginn des Schuljahres festgelegt. Die Lehrkräfte führten die Tests in zwei Unterrichtsstunden im Rahmen des regulären Deutschunterrichts durch. Die erste Testung der Leseleistung (Prätest) erfolgte in den ersten beiden Wochen des Schuljahres mit allen Klassen (Anfang September). Alle Lehrkräfte bekamen die Lesetests mit Antwortbogen und Lösungsbogen von der Verfasserin per E-Mail zugeschickt. Um eine möglichst große Objektivität zu gewährleisten, wurde bei der Durchführung und Auswertung des Tests die Vorgehensweise im Vorfeld festgelegt und mit den Lehrkräften der Experimentalgruppen durchgesprochen. Alle Lehrkräfte erhielten ein Testleiterskript mit den Angaben zur Testdurchführung, um einen standardisierten Ablauf zu erhalten. Die Lehrkräfte der Experimentalgruppen besprachen das weitere Vorgehen mit ihren Kolleg*innen der Kontrollgruppe und stimmten den Prüfungsvorgang an ihrer jeweiligen Schule gemeinsam ab, sodass vor der Abnahme alle

offenen Fragen seitens der Lehrkräfte geklärt und die Testbedingungen für alle Lernenden uniform waren und die Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet war.

Nach der Testabnahme wurden die Tests von den Lehrkräften korrigiert und bewertet. Die Notenergebnisse flossen in die Leistungsbeurteilung ein, die beiden Lehrkräfte jeder Schule bestimmten nach eigenem Ermessen die Zensuren. Die Normierung konnten die Lehrkräfte an einer Schule gemeinsam bestimmen. Sie wurde nicht festgelegt; die Lehrkräfte kannten ihre Lernenden am besten und konnten selbst entscheiden, wie streng sie die Tests bewerteten. Einer Benotung wurde der Vorzug gegeben, um sicherzustellen, dass die Lernenden den Test ernst nahmen, und um die Augenscheinvalidität (*face validity*) zu verbessern (vgl. Grotjahn 2008: 166). Im Anschluss daran erfolgte die Rücksendung der ausgefüllten Antwortbögen (im Original) an die Verfasserin. Nach der Prätestmessung arbeiteten die Kontrollgruppen gemäß ihrem regulären Curriculum, die Lehrkräfte der Experimentalgruppen ersetzten in durchschnittlich einer Unterrichtsstunde pro Woche ihr Standardprogramm durch das Treatment, sodass sich auf der Basis eines Schuljahres eine Anzahl von 30 Unterrichtsstunden an Literaturunterricht ergab. In den beiden anderen Wochenstunden gestalteten die Lehrkräfte ihren Unterricht gemäß dem schulischen Curriculum (siehe Kapitel 4 und 5). Gegen Ende des Schuljahres (im Juni) führten die Lehrkräfte die Posttests durch. Die Handreichungen und Testvorgaben erfolgten auf dieselbe Art und Weise wie bei der Prätestmessung. Auch diese Tests wurden von den Lehrkräften benotet und die ausgefüllten Lösungsbogen im Original per Post an die Verfasserin zurückgesandt.

6.3 Statistische Auswertung

Zur Überprüfung der Effekte eines intensiven und integrativen Literaturunterrichts (siehe Kapitel 4) wurden die abhängigen Variablen (Resultate des Lesetests) der Experimental- und Kontrollgruppen erhoben. Für die inferenzstatistische Berechnung wurde eine Multi-Level-Modellierung benutzt. Dieses Modell stellt ein statistisches Verfahren dar, das eingesetzt wird, wenn die Daten hierarchisch angeordnet sind (genestete Daten) und Gruppen zugeordnet werden können. Über Erklärungen auf der Individualebene hinaus könnten Merkmale der Schulklassen selbst (beispielsweise die unterschiedlichen Lehrkräfte), des Unterrichts oder der Zusammensetzung der Schulklasse für Unterschiede zwischen den Klassen verantwortlich sein. Zudem könnte eine Vernachlässigung von Gruppierungseffekten zur Fehlinterpretation von empirischen Ergebnissen führen (vgl. Keller 2003; Snijders/Bosker 2012).

6.3 Statistische Auswertung

Da in dieser Studie die Lernenden Schulklassen zugeordnet werden können, wird die Leistung eines Schülers/einer Schülerin auf individueller Ebene und auf Klassenebene analysiert. In der Analyse findet Beachtung, dass Lernende in Klassen genestet sind. Darum wird die Leistung der Lernenden sowohl auf individueller Ebene (individuelle Unterschiede zwischen Lernenden, beispielsweise in Bezug auf kognitive Fähigkeiten) und auf Klassenebene (Unterschiede zwischen Lehrkräften) analysiert. Merkmale auf Klassenebene sind für alle Schüler*innen in einer bestimmten Schulklasse gleich, können aber über Schulklassen hinweg schwanken.

Die Zielgruppe dieses Experiments sind Lernende, die Teil einer Schulklasse sind und dieselbe Lehrkraft haben und daher einander ähnlicher sind als Lernende aus unterschiedlichen Klassen. Die Multi-Level-Modellierung berücksichtigt diese Faktoren, indem Unterschiede auf mehreren Niveaus gleichzeitig überprüft werden. Damit wird der hierarchischen Datenstruktur Rechnung getragen (vgl. Nezlek et al. 2006: 215). Bei der Multi-Level-Modellierung werden Maximum-Likelihood-Prozeduren zur Schätzung der Koeffizienten und Waldtests zur Feststellung der Signifikanz von individuellen Parametern verwendet. Zur Beurteilung der Effektstärken und der Bedeutsamkeit der Untersuchungsergebnisse wurde Cohens d herangezogen.

Bei dem verwendeten Multi-Level-Modell wurden insgesamt sieben Modelle überprüft, die sich jeweils durch die Einfügung eines Parameters unterscheiden. Die Modellanpassung zu den Daten wird in Likelihood ausgedrückt. Die Passung der unterschiedlichen (genesteten) Modelle kann mithilfe eines Likelihood-Ratio-Tests verglichen werden, worin der Unterschied zwischen den Likelihood-Werten von konkurrierenden Modellen anhand des Unterschiedes in geschätzten Parametern (Freiheitsgraden) evaluiert wird.

Beim ersten Modell, dem Nullmodell, wird in den Analysen nur der Mittelwert auf jeder Ebene modelliert. Diesem Nullmodell werden sukzessive weitere Variablen hinzugefügt, die die Unterschiede in Bezug auf Lesefähigkeit erklären könnten. Somit wird durch jeden Erweiterungsschritt – durch das Einfügen eines weiteren Prädiktors – überprüft, ob die Passung des Modells verbessert werden kann. Im ersten Modell werden die durchschnittlichen Leresultate neben einer Varianz zwischen Lernenden (innerhalb von Klassen) und einer Varianz zwischen Klassen geschätzt. Im zweiten Modell wird ein Effekt des Messzeitpunktes hinzugefügt, um der Frage nachzugehen, ob sich die Durchschnittswerte und die Varianz des Prätests von den Werten des Posttests unterscheiden. Es wird überprüft, ob die Lernenden Zuwächse beim Leseverstehen erzielt haben. Im dritten und vierten Modell werden sukzessive Haupteffekte von Schultyp und Geschlecht hinzugefügt. Das bedeutet, dass in diesen Modellen überprüft wird, ob es einen Unterschied zwischen

den durchschnittlichen Leistungen von *havo*- oder *vwo*-Lernenden bzw. Jungen oder Mädchen gibt. Im nächsten Schritt, im fünften Modell, werden die Effekte der Kondition (Experimental- und Kontrollgruppe) und die Interaktion zwischen Messzeitpunkt (Prä- und Posttest) und Kondition (Experimental- und Kontrollgruppe) hinzugefügt. In den beiden Folgemodellen (Modell 6 und 7) wird überprüft, ob sich ein Unterschied im Effekt des Treatments zwischen den beiden Schultypen (*havo* oder *vwo*) nachweisen lässt und ob der Unterschied im Effekt des Treatments zwischen Jungen und Mädchen signifikant ist.

Ferner wurde in Bezug auf die Prätestleistungen untersucht, ob das Treatment für eine bestimmte Gruppe Lernende erfolgreicher war als für andere (vgl. Darsow/Felbrich 2014: 234). Es wurde in einem weiteren Modell geprüft, ob die Prätest-Resultate der Lernenden mit den Posttest-Resultaten in Zusammenhang gebracht werden können und ob dieser Zusammenhang zwischen den beiden Konditionen (Experimental- und Kontrollgruppe) variiert. Zudem wurde überprüft, ob nur lesestarke Lernende oder auch legeschwache Lernende durch das Treatment eine positive Entwicklung zeigen. Hierfür wurden vier Modelle analysiert, mit denen die Passung verglichen werden konnte. Im ersten Modell sind nur die Posttest-Resultate von Bedeutung. Im nächsten Schritt werden die Prätest-Resultate als Erklärung für die Posttest-Resultate ins Modell aufgenommen (Modell 2). Im dritten Modell wird der Haupteffekt „Kondition“ hinzugefügt. Im vierten und letzten Modell wird der Interaktionseffekt zwischen Prätest und Kondition als erklärende Variable aufgenommen.

6.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Lesetests dargestellt und der Effekt des Treatments auf die Lesefähigkeit analysiert. Die Unterschiedshypothese lautet: Lernende mit Treatment erzielen bei den Lesetests genauso gute oder bessere Leistungen als Lernende, die nicht am Literaturunterricht teilnehmen. Zudem wird in der Analyse zwischen den Schultypen *havo* und *vwo* und auch zwischen Jungen und Mädchen unterschieden.

Die Resultate von Kohorte 1 und 2 werden getrennt dargestellt, da im ersten Zyklus die Lehrkräfte an der Vorbereitung des Treatmentmaterials durch ihre Mitarbeit an der Entwicklung beteiligt waren und den Lehrkräften der zweiten Kohorte nach Evaluierung und Verbesserung des Interventionsmaterials eine vorwiegend ausführende Rolle zukam. Die empirische Überprüfung der Hypothesen erfolgte in zwei Zyklen, und zwar in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren an unterschiedlichen Schulen und mit jeweils anderen

6.4 Ergebnisse

Lehrkräften. Durch die Replikation der Studie konnte die externe Validität der Studie erhöht werden (vgl. Aarts et al. 2015).

6.4.1 Erster Zyklus

In Tabelle 6.5 werden die verschiedenen Modelle und die Vorschläge zur verbesserten Modellpassung von Kohorte 1 dargestellt. Wie aus der Tabelle hervorgeht, zeigte sich, dass die Einfügung der Mittelwerte und der Varianzen zwischen Prä- und Posttest die Passung des Modells verbesserte ($\chi^2(3) = 88,8; p < ,001$). Bei Modell 2 wurden die verschiedenen Varianzen und Mittelwerte für den Prä- und Posttest auf Schülerniveau mitaufgenommen, da die Varianz und die Mittelwerte zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2 unterschiedlich ausfallen können. Am χ^2 -Wert sind die Ergebnisunterschiede abzulesen.

Tabelle 6.5: Die verschiedenen Modelle und ihre Passung von Kohorte 1

Modelle	Likelihood	Vergleich Modelle	χ^2	df	p
1 Nullmodell	3203,9				
2+ Messzeitpunkt (Prä- und Posttest)	3115,1	1 vs 2	88,8	3	<,001
3+ Schultyp	3110,1	2 vs 3	4,9	1	,027
4+ Geschlecht	3105,4	3 vs 4	4,7	1	,029
5+ Kondition * Messzeitpunkt	3099,4	4 vs 5	6,0	2	,049
6+ Schultyp * Kondition * Messzeitpunkt	3092,7	5 vs 6	6,7	3	,084
7+ Geschlecht * Kondition * Messzeitpunkt	3090,8	6 vs 7	1,9	3	,596

Es lassen sich bedeutsame Unterschiede zwischen Prä- und Posttest feststellen. Der durchschnittliche Wert des Prätests entspricht nicht dem des Posttests ($\chi^2(3) = 88,8; p < ,001$). Darüber hinaus kann ein Haupteffekt des Schultyps (*havo/vwo*) ($\chi^2(1) = 4,9; p = ,027$) festgestellt werden (Modell 3). Ferner zeigte sich bei der Einfügung des Parameters Geschlecht ein signifikanter Unterschied ($\chi^2(1) = 4,7; p = ,029$; Modell 4). Mädchen zeigen einen durchschnittlich höheren Lernerfolg als Jungen. Die Interaktion zwischen Kondition und Messzeitpunkt erweist sich ebenfalls als signifikant ($\chi^2(2) = 6,0; p = ,049$). Die Inspektion der Mittelwerte zeigt, dass die Lernenden der Experimentalgruppe größere Fortschritte erzielen als die Lernenden der Kontrollgruppe (Modell 5). In den nächsten beiden Modellen wurde untersucht, ob sich der Effekt des Literaturunterrichts zwischen den Schultypen (*havo* oder *vwo*) sowie zwischen Jungen und Mädchen unterscheidet. In Modell 6 wurde neben den Haupteffekten auch die Interaktion zwischen Schultyp, Kondition und Messzeitpunkt analysiert. Es wurde untersucht, ob sich der Effekt des

6 Zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Lernenden

Literaturunterrichts zwischen beiden Schultypen (*havo* oder *vwo*) unterscheidet. Es konnte jedoch nicht festgestellt werden ($\chi^2(3) = 6,7; p = ,084$), dass sich die Lesefähigkeit von Lernenden der Experimentalgruppe auf *vwo*-Niveau anders verbessert als auf *havo*-Niveau. Zuletzt wurde in Modell 7 die Interaktion zwischen Geschlecht, Kondition und Messzeitpunkt hinzugefügt. Es wurde geprüft, ob sich die Entwicklung der Lesefähigkeit als Folge der Experimentalbedingung zwischen Jungen und Mädchen unterscheidet. Hier konnte ebenfalls kein signifikanter Unterschied in Bezug auf Lernerfolg zwischen Jungen und Mädchen ($\chi^2(3) = 1,9; p = ,569$) festgestellt werden.

Schlussfolgernd ist zu konstatieren, dass Modell 5 am besten zu den Daten passt. Mädchen erzielen in jeder Kondition und zu jedem Messzeitpunkt ($,85; SE = ,38$)⁵³ bessere Resultate als Jungen. *Vwo*-Lernende zeigen höhere Resultate als *havo*-Lernende – der durchschnittliche Wert beim Schultyp *havo* ist um 3,28 ($SE = 1,22$) niedriger als beim *vwo*-Niveau und es wurde auch ein Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Kondition festgestellt. Dieser letzte Effekt zeigt, dass die Lernenden der Experimentalgruppe bessere Leseleistungen erzielen als die Lernenden der Kontrollgruppe. Dieses Modell scheint gut zu den erzielten Daten zu passen; die Korrelation zwischen den modellbasierten Schätzungen und den ermittelten Daten ist hoch ($r = ,89; r^2 = ,79$).

Einen Überblick über die Mittelwerte pro Schulniveau (*havo* oder *vwo*) und Kondition (Experimentalgruppe / Kontrollgruppe) von Stichprobe Kohorte 1 zeigt Tabelle 6.6.

Tabelle 6.6: Mittelwerte und Standardabweichungen für den Prä- und Posttest – nach Schultyp und Kondition und nach Kondition J (Jungen) und M (Mädchen)

	Prätest				Posttest			
	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe		Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>havo</i> M	17,1	3,7	14,7	4,8	17,8	3,8	16,5	4,1
<i>havo</i> J	15,2	3,8	15,4	3,6	17,6	3,6	16,2	4,2
<i>vwo</i> M	18,6	3,6	20,3	3,4	21,3	3,6	19,9	4,2
<i>vwo</i> J	18,5	4,0	18,9	3,9	19,3	4,7	20,2	4,5

Cronbachs-Alpha = ,70 (Prä- und Posttest)

M = Mittelwert

SD = Standardabweichung

In Abbildung 6.1 werden die Mittelwerte des Prä- und Posttests per Kondition von Kohorte 1 wiedergegeben.

⁵³ Waldtest: $t = \text{est}/\text{se}; |t| > 1,965; p < ,05$.

6.4 Ergebnisse

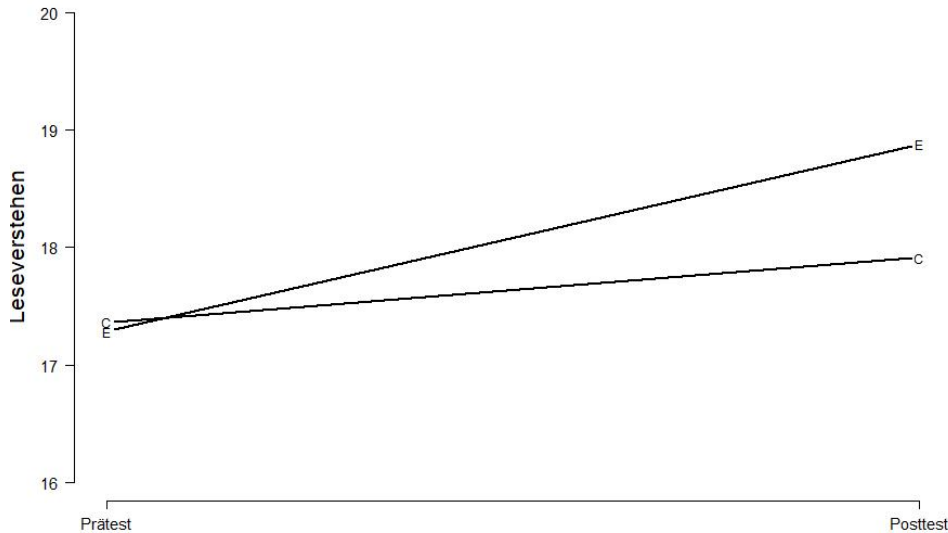


Abbildung 6.1: Mittelwerte Prä- und Posttest von Kohorte 1 für Experimentalgruppe (E) und Kontrollgruppe (C)

Abbildung 6.1 zeigt, dass die Experimentalgruppe durchschnittlich höhere Leistungszuwächse als die Kontrollgruppe aufweist. Die Unterschiede zwischen *havo* und *vwo* sowie zwischen Jungen und Mädchen wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht aufgenommen.

Der geschätzte Posttest-Score beträgt 18,8. Dies ist der durchschnittliche Wert der *vwo*-Lernenden (Mädchen) der Experimentalgruppe. Der Prätest-Wert ist durchschnittlich ,54 niedriger als der Posttest-Wert und beträgt demzufolge 18,26. Der Wert von Lernenden im Schultyp *havo* ist durchschnittlich 3,28 Punkte niedriger als der von Lernenden des Schultyps *vwo*; somit beträgt der durchschnittliche Prätestwert von *havo*-Lernenden ($18,8 - ,54 - 3,28 =$) 14,98, und der Posttest-Wert ($18,8 - 3,28 =$) 15,52. Der Durchschnittswert von Jungen ist zu allen Messzeitpunkten um ,85 Punkte niedriger als der von Mädchen. Die Experimentalgruppe hat einen um durchschnittlich ,96 höheren Wert beim Posttest als die Kontrollgruppe. Beim Prätest ist der Unterschied zwischen beiden Konditionen viel größer; der Kontrollgruppen-Wert liegt um 1,05 Punkte niedriger als bei der Experimentalgruppe. In Tabelle 6.7 sind die Parameterschätzungen für dieses Modell dargestellt.

Tabelle 6.7: Parameterschätzungen für Kohorte 1

Parameter	Schätzung	Standardfehler (SE)
Intercept	18,8	(,92)
Δ Messzeitpunkt (Vormessung)	-,54	(,33)
Δ <i>havo</i>	-3,28	(1,22)
Δ Männlich	-,85	(,38)

6 Zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Lernenden

Δ Experimentalgruppe	,96	(,46)
Δ Messzeitpunkt * Experimentalgruppe	-1,05	(,45)
Varianz Vormessung Lernende	13,06	(1,07)
Varianz Nachmessung Lernende	14,89	(1,28)
Varianz Lehrkraft	2,03	(,61)

Des Weiteren wurde untersucht, inwiefern die Prätest-Resultate der Lernenden mit den Posttest-Resultaten in Zusammenhang gebracht werden können und ob dieser Zusammenhang zwischen den beiden Konditionen variiert. Hierfür wurden vier Modelle analysiert, mit denen die Passung verglichen werden konnte. Im Nullmodell wird angenommen, dass es keinen Zusammenhang zwischen den Prä- und Posttestwerten gibt. Im ersten Modell wird ein Zusammenhang zwischen beiden Werten geschätzt. In Modell 2 unterscheidet sich der Posttestwert zwischen den Konditionen, auch wenn hierbei die Unterschiede berücksichtigt werden, die bereits beim Prätest vorhanden waren. In Modell 3 wird angenommen, dass der Zusammenhang zwischen Prä- und Posttestwert von der Kondition abhängig ist.

Tabelle 6.8: Modell zur Überprüfung der Unterschiede zwischen Prä- und Posttest für Kohorte 1

Modelle	Likelihood	Vergleich Modelle	χ^2	df	p
0 Nullmodell	1513,5				
1 + Prätest	1436,1	1 vs 2	77,4	1	<,001
2 + Kondition	1431,0	2 vs 3	5,1	1	,02
3 + Prätest * Kondition	1430,8	3 vs 4	,02	1	,65

Es scheint sich ein Zusammenhang zwischen Prä- und Posttest ($\chi^2(1) = 77,4$; $p < ,001$) nachweisen zu lassen. Lernende, die beim Prätest einen guten Wert erzielen, erbringen auch gute Leseleistungen beim Posttest. Zudem lässt sich bei der Hinzufügung der Experimental- und Kontrollgruppe ein zusätzlicher Effekt ($\chi^2(1) = 5,1$; $p = ,02$) feststellen. In Modell 3 wird der Interaktionseffekt zwischen Prätest und Kondition mitberücksichtigt. Dieser Effekt ist nicht signifikant ($\chi^2(1) = ,02$; $p = ,65$). Es kann nicht nachgewiesen werden, dass der Literaturunterricht bei leistungsstarken oder bei weniger leistungsstarken Lesenden mehr Leistungszuwachs bedeutet. Das Treatment zeigt sowohl bei guten als auch weniger guten Lernenden Effekt. Da der Interaktionseffekt nicht signifikant ist, haben alle Lernenden gleich viel gelernt. Dies lässt den Schluss zu, dass der Unterschied zwischen den Konditionen für

6.4 Ergebnisse

schwächere und starke Lernende gleich groß ist – für jede*n Schüler*in erweist sich das Treatment als bessere Methode.

Zur Verdeutlichung der praktischen Relevanz von statistisch signifikanten Ergebnissen wurde die Effektstärke berechnet. Die Effektstärke der experimentellen Manipulation beträgt im ersten Zyklus ,26 d (Cohens d). Dies weist auf einen kleinen Leistungszuwachs hin, jedoch sollte nicht außer Betracht gelassen werden, dass dieser Effekt für alle Lernenden und alle Lehrkräfte gilt.

6.4.2 Zweiter Zyklus

Die Resultate im zweiten Erhebungszyklus wurden ebenfalls mit dem Multi-Level-Modell analysiert. In Tabelle 6.9 werden die verschiedenen Modelle und die Vorschläge zur verbesserten Modellpassung von Kohorte 2 dargestellt. Das erste Modell untersucht den Effekt des Messzeitpunkts. Es zeigt sich, dass die Einfügung der Mittelwerte und der Varianzen zwischen Prä- und Posttest die Passung des Modells verbessert ($\chi^2(3) = 42,43; p < ,001$); der durchschnittliche Prätestwert unterscheidet sich signifikant vom Posttestwert. Danach wird der Haupteffekt Schultyp eingefügt. Hierbei zeigt sich ebenfalls ein signifikanter Effekt (*havo/vwo*) ($\chi^2(1) = 9,64; p = ,002$), die Einfügung des Faktors Geschlecht ergibt keinen signifikanten Effekt ($\chi^2(1) = 3,17; p = ,075$). In Modell 5 wird die Interaktion der Kondition und des Messzeitpunktes hinzugefügt. Hierbei gibt es einen nachweislichen Interaktionseffekt ($\chi^2(2) = 16,86; p < ,001$). Dies lässt den Rückschluss zu, dass sich der Unterschied zwischen Prä- und Posttest bei beiden Konditionen zeigt (Modell 5). In Modell 6 wird neben den Haupteffekten die Interaktion zwischen Schultyp, Kondition und Messzeitpunkt geprüft. Es wird untersucht, ob sich der Effekt des Treatments zwischen beiden Schultypen (*havo* oder *vwo*) unterscheidet ($\chi^2(3) = 5,61; p = ,132$). Es konnte nicht festgestellt werden, dass sich die Lesefähigkeit von Schülern durch den Literaturunterricht im *vwo*-Niveau anders entwickelte als im *havo*-Niveau. In Modell 7 wird die Interaktion zwischen Geschlecht, Kondition und Messzeitpunkt eingefügt. Es wird geprüft, ob sich ein durchschnittlicher Lernerfolg zwischen Jungen und Mädchen als Folge der experimentellen Kondition zeigt. Es kann kein signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf den Lernerfolg festgestellt werden ($\chi^2(3) = ,26; p = ,967$).

6 Zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Lernenden

Tabelle 6.9: Die verschiedenen Modelle und ihre Passung von Kohorte 2

Modelle	Likelihood	Vergleich Modelle	χ^2	df	p
1 Nullmodell	3264,96				
2+ Messzeitpunkt (Prä- und Posttest)	3222,53	1 vs 2	42,43	3	< ,001
3+ Schultyp	3212,89	2 vs 3	9,64	1	,002
4+ Geschlecht	3209,72	3 vs 4	3,17	1	,075
5+ Kondition * Messzeitpunkt	3192,86	4 vs 5	16,86	2	< ,001
6+ Schultyp * Kondition * Messzeitpunkt	3187,25	5 vs 6	5,61	3	,132
7+ Geschlecht * Kondition * Messzeitpunkt	3186,99	6 vs 7	,26	3	,967

Einen Überblick über die Mittelwerte pro Schulniveau (*havo* oder *vwo*) und Kondition (Experimentalgruppe / Kontrollgruppe) der Stichprobe Kohorte 2 zeigt Tabelle 6.10.

Tabelle 6.10: Mittelwerte und Standardabweichungen (SD) für den Prä- und Posttest nach Schultyp und Kondition sowie nach Kondition J (Jungen) und M (Mädchen) bei Kohorte 2

	Prätest				Posttest			
	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe		Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>havo</i> M	15,3	2,9	14,9	3,6	16,4	4,4	14,6	4,0
<i>havo</i> J	14,8	3,3	14,4	2,8	16,0	4,7	14,1	3,3
<i>vwo</i> M	19,7	2,6	19,3	3,4	20,9	3,7	20,4	3,9
<i>vwo</i> J	19,2	3,3	18,8	2,3	20,4	4,2	18,5	4,1

Cronbachs-Alpha = ,72 / Prätest und Posttest = ,82
M = Mittelwert / SD = Standardabweichung

Wie bereits im ersten Zyklus erweist sich die Passung von Modell 5 als am besten, wobei sich neben den Haupteffekten für Messzeitpunkt, Geschlecht und Schultyp eine Interaktion zwischen Kondition (Experimental- versus Kontrollgruppe) und Messzeitpunkt feststellen lässt. Dieses Modell (mit Effekten zu Messzeitpunkt, Schultyp, Geschlecht und Kondition) passt gut zu den beobachteten Daten ($r^2 = ,64$).

Die Passung des fünften Modells erweist sich als am besten, jedoch ist der Haupteffekt des Geschlechts nicht signifikant (siehe Tabelle 6.9). Die Datenauswertung zeigte einen sehr geringen Leistungszuwachs der Mädchen des Schultyps *vwo* der Experimentalgruppe. Deswegen wurde ein weiteres Modell hinzugefügt, in dem dieser Interaktionseffekt modelliert wird – Modell 5 plus ein Effekt für Mädchen des Schultyps *vwo* in der experimentellen Kondition. Dieses Modell passt besser als Modell 5 ($\chi^2(3) = 14,85; p = ,002$).

6.4 Ergebnisse

Die Werte weisen auf einen geringen Fortschritt der Mädchen des Schultyps *vwo* der Experimentalgruppe.

In Abbildung 6.2 werden die Mittelwerte des Prä- und Posttests per Kondition von Kohorte 2 wiedergegeben.

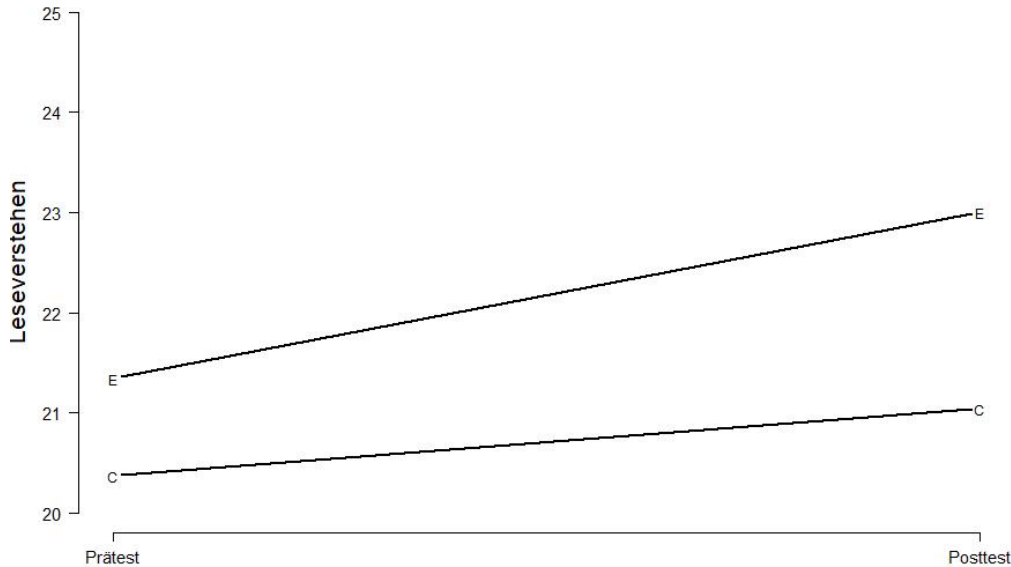


Abbildung 6.2: Mittelwerte Prä- und Posttest von Kohorte 2 für Experimentalgruppe (E) und Kontrollgruppe (C)

Wie aus Abbildung 6.2 ersichtlich ist, erzielen die Lernenden der Experimentalgruppe bessere Lesetestresultate als die Lernenden der Kontrollgruppe. Der Lernerfolg in dieser Gruppe ist größer als in der Kontrollgruppe.

Tabelle 6.11: Parameterschätzungen für Kohorte 2

Parameter	Schätzung	Standardfehler (SE)
Intercept	21,04	(,82)
Δ Messzeitpunkt (Vormessung)	-,67	(,22)
Δ <i>havo</i>	-4,54	(,98)
Δ Männlich	-,55	(,18)
Δ Experimentalgruppe	1,96	(,53)
Δ Messzeitpunkt * Experimentalgruppe	-,99	(,28)
Varianz Vormessung Lernende	10,85	(,89)
Varianz Nachmessung Lernende	16,64	(1,41)
Varianz Lehrkraft	1,28	(1,42)

Der geschätzte Posttest-Score in Kohorte 2 beträgt 21,04 für die *vwo*-Lernenden der Kontrollgruppe. Der Prätest-Wert dieser Lernenden ist um ,67 niedriger, wodurch der durchschnittliche Prätestwert von *vwo*-Lernenden in

der Kontrollgruppe 20,37 beträgt. Die Werte der *vwo*-Lernenden der Experimentalgruppe sind um $(-,99 + 1,96) = ,97$ höher bei der Vormessung als bei Lernenden der Kontrollgruppe. Ihr Durchschnittswert liegt somit bei 21,34. In der Experimentalgruppe ist der Durchschnittswert um durchschnittlich 1,96 höher als bei der Kontrollgruppe. Die beste Schätzung für den durchschnittlichen Wert in der Experimentalgruppe ist demzufolge 23,0. Der Durchschnittswert von *havo*-Lernenden ist sowohl bei der Prä- als auch Postmessung sowie bei der Kontroll- und Experimentalgruppe um 4,54 niedriger als der von *vwo*-Lernenden.

Auch für den zweiten Zyklus wurde analysiert, inwiefern die Prätest-Resultate der Lernenden mit den Posttest-Resultaten in Zusammenhang gebracht werden können und ob dieser Zusammenhang zwischen den beiden Konditionen variiert. Die Passung dieser vier Modelle ist in Tabelle 6.12 wiedergegeben.

Tabelle 6.12: Parameterschätzungen, Zusammenhang Prä- und Posttest für Kohorte 2

Modell	Likelihood	Vergleich Modelle	χ^2	df	p
0 Nullmodell	1684,35				
1 + Prätest	1603,80	1 vs 2	80,55	1	<,001
2 + Kondition	1596,92	2 vs 3	6,88	1	,008
3 + Prätest * Kondition	1596,69	3 vs 4	,23	1	,632

Auch in Kohorte 2 scheint sich ein Zusammenhang zwischen Prä- und Posttest ($\chi^2 (1) = 80,55; p < ,001$) nachweisen zu lassen. Lernende, die beim Prätest einen guten Wert erzielen, erbringen auch gute Leseleistungen beim Posttest. Zudem lässt sich bei der Hinzufügung der Experimental- und Kontrollgruppe ein zusätzlicher Effekt ($\chi^2 (1) = 6,88; p = ,008$) feststellen. In Modell 3 wird der Interaktionseffekt zwischen Prätest und Kondition mitberücksichtigt. Dieser Effekt ist nicht signifikant ($\chi^2 (1) = ,23; p = ,632$). Es kann auch in dieser Kohorte nicht nachgewiesen werden, dass der Literaturunterricht entweder bei leistungsstarken oder bei weniger leistungsstarken Schüler*innen einen Leistungszuwachs bedeutet. Das Treatment zeigt sowohl bei guten als auch weniger guten Lernenden Effekt. Dies lässt den Schluss zu, dass der Unterschied zwischen den Konditionen für schwächere und starke Lernende nicht signifikant anders ist – für alle Schüler*innen erweist sich das Treatment als bessere Methode.

Um die praktische Bedeutsamkeit der Treatmenteffekte einschätzen zu können, wurden bei denjenigen Effekten, welche die statistische Signifikanz erreichen, Effektstärken berechnet. Der Effekt bei der Experimentalgruppe

6.5 Diskussion

variiert weder bei den beiden Schultypen noch beim Geschlecht. Deswegen wird in dieser Kohorte ebenfalls nur eine Effektstärke berechnet. Der Cohens *d*-Wert beträgt in der zweiten Kohorte ,18. Damit kann auch im zweiten Zyklus ein bescheidener, dennoch nicht unbedeutender Effekt des Treatments aufgezeigt werden. Der kleine Effekt beruht auf den teilweise niedrigeren Ergebnissen der *vwo*-Mädchen der Experimentalgruppe.

6.5 Diskussion

In der vorliegenden Längsschnittstudie wurde in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren in einem authentischen Setting (Schulklassen mit ihren eigenen Lehrkräften) die Effektivität des Literaturprojektes mittels eines Treatments erhoben. Da mit einem standardisierten Lesetest gearbeitet wurde, kann die Durchführungs- und die Auswertungsobjektivität (Nachvollziehbarkeit der Methode) als gegeben betrachtet werden (vgl. Harsch 2012). Die Reliabilität konnte erhöht werden, da der Lesetest im darauffolgenden Jahr wiederholt wurde (Replikation der Studie).

Die Resultate zeigen, dass in beiden Zyklen bei den Experimentalgruppen ein höherer Leistungszuwachs in Bezug auf das Leseverstehen feststellbar ist als bei den Kontrollgruppen. Alle Experimentalgruppen verbesserten sich zwischen dem Prä- und Posttest, die Lesefähigkeit nimmt durch den Literaturunterricht zu. Im GeR (vgl. Europarat 2001) wird dem Lesen von Sachtexten viel Aufmerksamkeit geschenkt. In niederländischen Lernstandserhebungen werden aus diesem Grund ebenfalls vorwiegend Sachtexte zur Testung des Leseverstehens herangezogen. In dieser Studie wurde überprüft, ob sich das Leseverstehen von Lernenden ebenso weiterentwickelt, wenn die Lesefähigkeit anhand von literarischen Texten geübt wird. Die Resultate zeigen, dass sich die Lesefähigkeit von Lernenden in allen Experimentalgruppen mehr als bei den Kontrollgruppen verbessert hat.

Die Ergebnisse zeigen überdies, dass Lernende, die beim Prätest gute Leistungen erbringen, auch gute Posttestresultate erzielen. Darüber hinaus hat das Treatment sowohl für leistungsstarke als auch leistungsschwache Lernende Effekt. Die Resultate lassen jedoch nicht den Schluss zu, dass die Ergebnisse durch das Lesen von literarischen Texten bewirkt wurden oder dass es an einer Reihe von Faktoren gelegen hat (beispielsweise die Integration der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten bei den handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben). Faktoren, die ebenso eventuell zu dem positiven Effekt beigetragen haben könnten, sind der Enthusiasmus und die Motivation sowohl der Lehrkräfte als auch der Lernenden, was durch die Textauswahl, die unterschiedlichen Aufgabenformate, den Einsatz von kreativen Aufgabenstellungen und die Kenntnis, dass sie an einem Forschungs-

projekt mitgewirkt haben (siehe auch Kapitel 4 und 5), bedingt sein dürfte. Dass Lesemotivation und Leseleistung in einem engen Zusammenhang stehen, gilt als empirisch erwiesen. Die Ergebnisse von PISA zeigen beispielsweise, dass die Lesemotivation mit der Lesekompetenz korreliert und dass die intrinsische Lesemotivation (Leseinteresse bzw. Leselust) und das verbale Selbstkonzept der Lernenden die Unterschiede in der Lesekompetenz der Lernenden zumindest teilweise erklären können (vgl. Möller/Schiefele 2004: 118). In dieser Studie wurde die Lesemotivation empirisch nicht erfasst. Die Resultate sagen nichts über die Interaktion zwischen Leseleistung und Lesehaltung oder Lesemotivation von Lernenden aus. Es kann zudem keine Aussage darüber getroffen werden, welche einzelnen Faktoren am meisten zur Entwicklung der Lesefähigkeit beigetragen haben.

Eine weitere Erklärung für die positiven Resultate könnten die Wortschatzkenntnisse der Lernenden sein. Im Treatment nimmt nicht nur das Lesen eine zentrale Position ein, es werden auch die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) mittels handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben und des Einsatzes von Wortschatzaufgaben gefördert. Die Lernenden werden aufgefordert, den in den Lesetexten vorkommenden Wortschatz anzuwenden, ihn bei verschiedenen Aufgabenformen einzusetzen. Wie aus Studien der fremdsprachlichen Leseforschung hervorgeht, hängen die Wortschatzkenntnisse mit der Lesefähigkeit zusammen. Die Befunde aus der Metaanalyse zum Leseverstehen in der Fremdsprache von Jeon/Yamashita (2014) lassen den Schluss zu, dass das Leseverstehen in der Fremdsprache am stärksten mit den fremdsprachlichen Grammatik- und Vokabelkenntnissen zusammenhängt.

Im Treatment wurde mit den literarischen Texten nicht nur das sinnentnehmende Lesen geübt. Es wurden auch die produktiven Fertigkeiten weiterentwickelt, die einen differenzierten Umgang mit literarischen Texten fördern. In den Leitfadeninterviews gaben Lehrkräfte häufiger an, dass sie den Eindruck gewonnen hätten, dass die Lernenden nicht nur ihre Lesefähigkeit, sondern auch ihre Schreibfertigkeit weiterentwickelt hätten. Wie in Studien festgestellt wurde, gibt es einen Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben (vgl. beispielsweise Janssen et al. 2006). Gute Lesende verfügen häufiger auch über eine gute Schreibfertigkeit und umgekehrt. Im Lesetest gab es keine offenen Aufgabenstellungen, da die Schreibkompetenz bei der Beantwortung der Fragen nicht von Bedeutung war (vgl. Porsch 2014: 89).

Im Test für das *Zertifikat B1* mit Sach- und Gebrauchstexten werden andere Lesetechniken geprüft als jene, die durch den Umgang mit literarischen Texten geübt werden. Bei Sachtexten ist das vorrangige Ziel des Lesens das Behalten der neuen Informationen, das von Lesenden erfordert, die neuen Informationen zwar in eigenes Vorwissen zu integrieren, doch einige Distanz

6.5 Diskussion

zum Text zu wahren (vgl. Christmann/Groeben 2006). Beim Lesen von literarischen Texten kommen die ästhetische Funktion von Texten und die Anschlusskommunikation (der soziale Austausch über das Gelesene) hinzu.

In diesem Projekt wurde auf Klassenniveau mit regulären Lehrkräften in ihren eigenen Klassen gearbeitet. Die Klassen unterscheiden sich durch ihre Schülerpopulation (Unterschiede in ihren kognitiven Grundfähigkeiten, in ihrem Vorwissen, in schülerbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen wie Konzentration, Motivation, Selbstkonzept etc.) und durch die Lehrkräfte, die sich in ihrer Ausbildung, ihrer Unterrichtserfahrung, ihrer fachdidaktischen Kompetenz und ihren individuellen literarischen Präferenzen voneinander unterscheiden. In Untersuchungen im authentischen Schulkontext (mit verschiedenen Klassen, verschiedenen Niveaus und unterschiedlichen Lehrkräften) können auch kleine Effektstärken bedeutsam sein, da neben der Heterogenität der Lernenden auch andere Faktoren, wie beispielsweise die fachdidaktische Kompetenz der Lehrkräfte, bedeutsam sind (vgl. Kunter et al. 2011). Diese Faktoren haben einen Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden. Aus Untersuchungen geht hervor, dass es von entscheidender Bedeutung ist, von wem und wie Lernende unterrichtet werden (vgl. Hattie 2009; Terhart 2011: 285). Des Weiteren wurde festgestellt, dass eine fachdidaktische Unterrichtsmethode selten für alle Lernenden effektiv ist (siehe beispielsweise de Maeyer/Rymenans 2004). Was bei einem oder einer Schüler*in gut funktioniert, muss nicht zwingend auch einen Effekt auf eine*n andere*n Schüler*in haben. Dies trifft allerdings für alle quasi-experimentellen Studien im Unterricht zu.

Ein Vergleich der beiden Kohorten zeigt, dass die Ergebnisse in Kohorte 2 durchschnittlich besser sind als in Kohorte 1. Auffällig ist allerdings, dass in Kohorte 2 die durchschnittlichen Prätestwerte bereits höher sind als in Kohorte 1. Aufgrund der Erfahrungen im ersten Zyklus wurde das Treatmentmaterial leicht angepasst. Die Lehrkräfte wurden außerdem im zweiten Zyklus intensiver betreut, es gab auch häufigere Evaluationsbesprechungen. Sowohl die Lehrkräfte von Kohorte 1 als auch 2 gaben an, dass sie die Besprechungen als sehr motivierend erfahren haben. Ob sich die zusätzliche Betreuung der Teilnehmer*innen durch die Verfasserin hinsichtlich verstärkter Motivation auf die Lehrkräfte und dadurch auch positiv auf die Leistungen der Lernenden ausgewirkt hat, kann anhand des Lesetests nicht festgestellt werden. Zudem kann nicht nachgewiesen werden, ob die Lesefähigkeit sich durch das Lesen oder durch den intensiven Einsatz der literarischen Texte verbessert hat.

Ein weiteres Untersuchungsinteresse war der Unterschied zwischen den Schultypen *havo* und *vwo*. Es konnten sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 bessere Leseleistungen für *vwo*-Lernende aufgezeigt werden. Die

vwo-Lernenden zeigten durchschnittlich zu beiden Messzeitpunkten höhere Werte als die *havo*-Lernenden. In der Analyse ließ sich jedoch nicht feststellen, dass die eine Gruppe (*vwo*) anders vom Treatment profitierte als die andere Gruppe (*havo*). Sowohl die *havo*- als auch die *vwo*-Lernenden der Experimentalgruppen erzielten beim Posttest höhere Werte.

Hinsichtlich geschlechtsspezifischer Unterschiede lässt sich festhalten, dass die Mädchen in Kohorte 1 im Durchschnitt bessere Leistungen erzielten als die Jungen. Ergebnisse der erstsprachlichen international vergleichenden Leseforschung (PISA, PIRLS) belegen, dass Mädchen in ihren Leistungen beim erstsprachlichen Lesen Jungen durchschnittlich überlegen sind, andere Untersuchungen und Metastudien stellen kaum oder geringe signifikante Unterschiede fest (vgl. Philipp 2011). Bei einem Vergleich der signifikanten Werte dieser Studie schneiden die Mädchen in Kohorte 1 in allen, in Kohorte 2 nicht in allen Klassen signifikant besser ab. Wird die Entwicklung von Jungen und Mädchen getrennt betrachtet, steigern sich alle Jungen der Experimentalgruppen in Kohorte 2 in ihren Leistungen zwischen den Messzeitpunkten. Ein ähnliches Ergebnis kann allerdings auch ohne intensiven Literaturunterricht erreicht werden, wie die Mädchen einer *vwo*-Kontrollgruppe in Kohorte 2 verdeutlichen. Es gibt eine Kontrollgruppe, in der die Mädchen auch ohne Literaturunterricht mehr Lesezuwächse erzielen als die der zugehörigen Experimentalgruppe. Ein Umstand, der zu diesen Ergebnissen führt, liegt in den Posttestresultaten der *vwo*-Gruppe. In einer Klasse haben die Mädchen schlechtere Posttest- als Prätestresultate erzielt ($M = -3,9$; $SD = 2,1$). In den drei Experimentalgruppen des Schultyps *vwo* der zweiten Kohorte gibt es eine kleine Anzahl von Mädchen, die beim Posttest schlechtere Resultate erzielt haben als beim Prätest (in den drei Klassen geht es um jeweils fünf, vier und drei Mädchen, also insgesamt zwölf Mädchen). Leider wurde nicht rechtzeitig ermittelt, wie der Rückgang begründet werden kann. Diese Mädchen haben möglicherweise den Posttest nicht ernst genommen. Wenn sie aus der Analyse ausgeschlossen werden, dann zeigt sich noch immer ein Interaktionseffekt zwischen Kondition und Messzeitpunkt ($F(2, 291,94) = 12,03$; $p < ,001$). Obwohl diese Mädchen aufgrund ihrer niedrigen Leistungen deutliche Ausreißer sind, gibt es einen Effekt bei der Experimentalgruppe, wenn diese Gruppe Mädchen in der Hauptanalyse berücksichtigt wird, und es gibt auch einen kleinen Interaktionseffekt, wenn sie unberücksichtigt bleiben; diese Mädchen erzielten um bis zu 22 Punkte niedrigere Werte im Posttest als im Prätest.

6.6 Einschränkungen der Studie

Ein Test kann lediglich einen punktuellen Einblick in das aktuelle Niveau und den Lernstand des oder der jeweiligen Schüler*in geben, kann jedoch nicht Prozesse oder weitere Entwicklungen erfassen (vgl. Harsch 2012: 168). In dieser Teilstudie kann aufgrund des Forschungsdesigns ein linearer Effekt aufgezeigt werden. Aus Zeitgründen, aufgrund der Datenfülle und auch aus Gründen der Belastbarkeit der Lernenden und Lehrkräfte wurden keine regelmäßigen Unterrichtsbeobachtungen zur Überprüfung des Effektes der Intervention durchgeführt. Aus qualitativer Perspektive hätten kognitive Prozesse und Entwicklungsprozesse im Leseverstehen von Lernenden erschlossen werden können (vgl. Harsch 2012: 168).

Zur Überprüfung der Lesezuwächse von Lernenden wurden zwei Messmomente herangezogen, auf eine zwischenzeitliche Messung wurde bewusst verzichtet, denn die Lesetests sollten Informationen liefern, aber nicht die Unterrichtsinhalte beeinflussen (*Backwash*-Effekt). Ein weiterer Grund, von einer zwischenzeitlichen Messung abzusehen, war, dass eine zusätzliche Testung den zeitlichen Druck auf Lernende und Lehrkräfte noch weiter erhöht hätte. Dennoch hätte ein Treatment mit mehr Messmomenten (Zwischenmessung) Einsicht in die Entwicklung der Lernenden geben können.

Der Testungseffekt und auch der Erinnerungseffekt, beispielsweise durch wiederholten Einsatz der gleichen Tests, wurde so weit wie möglich ausgeschlossen, da die verschiedenen Versionen der Zertifikatstests des Goethe-Instituts nur jeweils einmal verwendet wurden. Je mehr nämlich die Lernenden mit diesem Testformat geübt hätten, desto schwieriger wäre festzustellen gewesen, inwiefern die Bekanntheit mit dem Testformat zu einer Verbesserung der Testergebnisse beigetragen hätte. Es hätte sich eventuell ein Übungseffekt ergeben, da die Lernenden mit dem Messinstrument bereits vertraut gewesen wären. Bei einer Folgeuntersuchung wäre es dennoch wünschenswert, die Messzeitpunkte um eine Zwischenmessung zu erweitern, weil dann auch nicht lineare Entwicklungen und Entwicklungsverläufe aufgedeckt werden könnten. Untersuchungen mit mindestens drei Messzeitpunkten sind zu empfehlen (vgl. Singer/Willet 2003). Darüber hinaus hätte nach den Resultaten der Zwischenmessung das Treatment eventuell angepasst werden können, wenn sich unerwünschte oder nicht zufriedenstellende Entwicklungen gezeigt hätten.

Sprachtests sind im Fremdsprachenunterricht beliebt, weil Vergleiche zwischen verschiedenen Lernergruppen angestellt und Unterschiede auf den erreichten Lernerniveaus aufgezeigt werden können. Die Ergebnisse eines Lesetests korrelieren auch immer mit der Vertrautheit der Texte und der Lesemotivation der Lernenden, und Unterschiede zwischen den Leseleis-

tungen können möglicherweise auch auf das Testformat zurückgeführt werden. Wie gut die Ergebnisse sind, die eine Schülerin oder ein Schüler in einem Lesetest erreicht, hängt auch mit dem Aufgabenformat zusammen. Im Test für das *Zertifikat B1* gibt es nur geschlossene Fragen mit eindeutigen Antwortmöglichkeiten. Indem auch andere Testformate eingesetzt werden, kann eine Benachteiligung der Lernenden, die mit einem bestimmten Frageformat Probleme haben, verhindert werden. Lernende, die mit diesem Testformat Mühe haben, sind dann eindeutig im Nachteil.

Zudem hängt die Leseleistung auch mit den hierarchieniedrigen Prozessen zusammen. Lernende, deren Rekodier- und Dekodierfähigkeit bereits automatisiert ist, erfassen die Textinformationen schneller als Lernende, deren Sprachkompetenz geringer ist. Wer schnell lesen kann, hat mehr Zeit zur Bearbeitung der Aufgabe. Wenn ein Test unter Zeitdruck bearbeitet werden soll, dann wird auch das Element des fließenden Lesens bzw. Schnell-Lesens mitgetestet (vgl. Schneider/Lindauer 2016: 141). Diese Einschränkungen gelten jedoch für alle Lernenden und zeigen sich bereits beim Prätest. Lernende, die bereits beim Prätest Mühe mit dem Testformat hatten, hatten sie durchschnittlich gesehen auch beim Posttest. Des Weiteren könnte es sein, dass die Lernenden beim Posttest bessere Ergebnisse erzielen könnten, weil sie mit dem Testformat bekannt sind, da sie bereits am Prätest teilgenommen haben. Der Einsatz von unterschiedlichen Testformaten hätte die Vergleichbarkeit der Ergebnisse infrage gestellt (beispielsweise MC-Fragen ersetzt durch andere Frageformen). Bei dem Testformat handelte es sich um ein MC-Format. Jungen liegen MC-Items mehr (vgl. beispielsweise Bolger/Kellaghan 1990) und Mädchen haben eher Vorteile bei anderen Test-Items, beispielsweise *Constructed Response* (vgl. beispielsweise Schwabe et al. 2015). Würde dies berücksichtigt, hätten die Jungen durch dieses Antwortformat eher Vor- als Nachteile.

Ein weiterer Störfaktor könnte ein Effekt der selbsterfüllenden Prophezeiung gewesen sein. Da die Lehrkräfte der Experimentalgruppe intrinsisch besonders motiviert waren und am Treatment mitarbeiteten und daher möglicherweise mehr Betreuungszeit und Aufmerksamkeit und auch mehr Lob ihren Lernenden schenkten, aber auch höhere Anforderungen an die Lernenden gestellt haben, könnte diese Erwartungshaltung zu besseren Leistungen der Lernenden geführt haben. Da die Lernenden wussten, dass sie für die Studie ausgewählt worden waren, hat dies bei ihnen möglicherweise für eine bessere Motivation gesorgt, sodass sie sich in den Projektstunden mehr Mühe als im Regelunterricht gegeben haben, was sowohl das Handeln der Lehrkraft als auch der Lernenden beeinflusst haben könnte (vgl. Albert/Marx 2016: 39 f.). Die Begeisterung der Lehrkräfte oder die erhöhte Motivation durch einen Methodenwechsel (andere Inhalte, andere Aufgabenformen)

6.7 Empfehlungen für die weitere Forschung

kann möglicherweise dazu beigetragen haben, dass die Lernerfolge in allen Experimentalgruppen positiver ausfielen als bei den Kontrollgruppen (vgl. Albert/Marx 2016: 87; 97). Diese Störfaktoren betreffen allerdings alle quasi-experimentellen Untersuchungen.

6.7 Empfehlungen für die weitere Forschung

In dieser Studie wurde untersucht, ob sich das informationsentnehmende Lesen durch den intensiven Einsatz von literarischen Texten weiterentwickelt und ob sich durch die Beschäftigung mit literarischen Texten das allgemeine Leseverstehen, also auch das Leseverstehen von Sachtexten entwickelt. Literarische Texte wurden nicht in die Testung aufgenommen, um Vorteile der Experimentalgruppe vor allem bei der Postmessung auszuschließen. Bei dieser Messung hat die Kontrollgruppe durchschnittlich mehr Sachtexte gelesen als die Experimentalgruppe (siehe Kapitel 5) und hierdurch einen Vorteil hinsichtlich der Textsorten gehabt. In einer Folgestudie könnte untersucht werden, ob eine Verbesserung der Lesefähigkeit auch anhand eines Lesetests mit literarischen Texten geprüft werden kann.

Das Hauptaugenmerk des Treatments lag auf der Entwicklung der Lesefähigkeit mittels literarischer Texte. Es wurden keine spezifischen Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz, wie beispielsweise ein Lesestrategien-Training, in das Design aufgenommen. Die Operationalisierung könnte bei einer Folgeuntersuchung spezifiziert werden und unterschiedliche Teilaspekte des Lesens (prozedurales Wissen) könnten ebenfalls geprüft werden, sodass sich nicht nur auf das Endprodukt konzentriert würde. Bei dem standardisierten Goethe-Test wird die Messung von sprachlichen Handlungen in den Vordergrund gerückt, da sie sich gut operationalisieren und überprüfen lassen. Es wäre möglich, das Testformat beispielsweise durch andere Aufgabenformate wie offene Fragen zu erweitern, sodass auch die fiktionale und die interkulturelle Dimension eines Textes erschlossen werden könnten (vgl. Krumm 2011).

In Bezug auf längerfristige Effekte oder die Messung der Entwicklung von Schülerleistungen wäre bei einer Replikation eine Erweiterung des Designs durch eine Zwischenmessung oder durch eine zusätzliche Messung zu einem späteren Zeitpunkt (*Follow-up-Test*) wünschenswert. Durch eine weitere spätere Messung könnten Langzeiteffekte gemessen und zudem überprüft werden, ob die Posttestresultate nach Ende des Treatments zu einer Überbewertung der Ergebnisse geführt haben oder ob die Wirkung auch einige Zeit nach Treatmentabschluss noch bedeutsame Leistungsunterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zeigt (vgl. Darsow/Felbrich 2014: 235). Bei dieser Studie war eine weitere Leistungsmessung nicht möglich, da im

6 Zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Lernenden

Anschluss an das Projekt die Sommerferien begannen und die Lernenden ab dem folgenden Schuljahr in der Sekundarstufe II verschiedenen Klassen zugeweiht wurden und einige von ihnen auch Deutsch abwählten.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass sich der intensive und integrative Einsatz von literarischen Texten für die Entwicklung der fremdsprachlichen Lesefähigkeit lohnt und Lernende Fortschritte gezeigt haben: In beiden Untersuchungsjahren erzielen die Experimentalgruppen im Lesetest größere Fortschritte als die Kontrollgruppen. Ohne ein zuvor erfolgtes gezieltes Training konnte die Lesefähigkeit der Lernenden im authentischen Schulkontext und in regulären Klassen durch das Lesen von literarischen Texten verbessert werden. Dies weist darauf hin, dass sich das Lesen von Literatur mit wenig Aufwand in reguläre Unterrichtsabläufe implementieren lässt. Anhand von literarischen Texten entwickeln Lernende ihre Lesefähigkeit, lernen verschiedene Textsorten kennen und erweitern ihre Sprachkompetenz.

7 Zur Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden

Nach Testung des informationsentnehmenden (sinnentnehmenden) Lesens (Kapitel 6) wird im Folgenden die Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gestellt. Das Lesen von literarischen Texten lässt sich nicht mit reiner Informationsentnahme aus Texten gleichsetzen. Eine Beschränkung auf das rein sinnentnehmende Lesen würde dem „durch die besondere Ästhetik literarischer Texte entstehenden Bedeutungspotenzial, das über die reinen Textinhalte hinausgeht“ nicht gerecht werden (Surkamp 2014: 77). Zudem greife das rein sinnentnehmende Lesen bei literarischen Texten zu kurz (vgl. unter anderem Spinner 2006), denn die Lesekompetenz berücksichtige lediglich geschriebene und gedruckte Texte, wohingegen die literarische Kompetenz bei einem weit gefassten Literaturbegriff anhand verschiedener Medien, beispielsweise auch mittels auditiver und audiovisueller Rezeptionsformen, gefördert werden kann. Darüber hinaus werden bei der auf dem rezeptionsästhetischen Ansatz basierenden Beschäftigung mit Literatur sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten entwickelt, die zum umfassenden und differenzierten Umgang mit literarischen Texten beitragen. Die Interaktion zwischen Text und Leser*in und die individuellen Sinnentwürfe sind mittlerweile zentrale Aspekte der etablierten rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik (siehe Kapitel 2). Der oder die Leser*in wandelt die bei der Beschäftigung mit einem literarischen Text entstehenden Emotionen, Eindrücke und Meinungen in eigene Sinnentwürfe um (vgl. Bredella/Burwitz-Melzer 2004). Mithilfe der eingesetzten Fertigkeiten und Fähigkeiten versuchen Lesende den fremdsprachlichen literarischen Text zu verstehen.

Der Gebrauch und das Potenzial literarischer Texte sind in der Fremdsprachendidaktik vielfach diskutierte Themenbereiche. Über die Bedeutsamkeit und den Gebrauch literarischer Texte herrscht aus konzeptioneller und lerntheoretischer Sicht Einigkeit (siehe Kapitel 2): Die im Fremdsprachenunterricht angestrebte sprachliche Entwicklung der Lernenden und die dafür notwendige „Verbindung von Text- und Spracharbeit“ (Caspari 2008: 115) wird nicht mehr angezweifelt. Empirische Studien zur Entwicklung literarischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht stellen im Bereich der Sekundarstufe I allerdings noch ebenso ein Forschungsdesiderat dar wie ein einheitliches Modell zur Beschreibung literarischer Kompetenz. Die Grundannahme, dass sich die literarische Kompetenz in einem Kompetenzmodell darstellen und erfassen lässt, ist bereits diskutiert worden (siehe Kapitel 2). Das

Forschungsanliegen dieser Teilstudie liegt darin, mehr über die Entwicklung literarischer Kompetenz von Lernenden in Erfahrung zu bringen. Ein zusätzliches Forschungsinteresse richtet sich auf das Messinstrument. Es soll untersucht werden, ob mithilfe einer Selbsteinschätzung die literarische Entwicklung von Lernenden aufgezeigt werden kann.

7.1 Die literarischen Kompetenzmodelle

Im Folgenden wird auf zwei Kompetenzmodelle im Besonderen eingegangen, da sie zur Operationalisierung der vorliegenden Fragebogenstudie dienen. Das nicht skalierte Modell von Steininger (2014) bildet die verschiedenen Aspekte des fremdsprachlichen literarischen Lernens und den möglichen Umgang mit literarischen Texten im Unterricht der Sekundarstufe I ab. Die Deskriptoren und Indikatoren dieses Kompetenzmodells fungieren als Basis für die Erstellung der Items des für diese Teilstudie entwickelten Fragebogens, da sein Modell eigens für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I auf der Grundlage empirischer Fallstudien konzipiert wurde: Deskriptoren stellen Merkmalsbeschreibungen literarischer Kompetenz dar und dienen dazu, „die Struktur literarischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht nachzuzeichnen“ (Steininger 2014: 88).

Da literarische Kompetenzmodelle die Gesamtheit literaturdidaktischer Ziele in einem Modell beschreibbar zu machen versuchen, werden in dieser Fragebogenuntersuchung ein aus der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik verfügbares literarisches Kompetenzmodell (Steininger) und ein niederländisches Kompetenzmodell (Witte) als Raster für die Erstellung des Fragebogens und des Treatmentmaterials herangezogen. Das skalierte, empirisch überprüfte, für die Sekundarstufe II konzipierte, vom individuellen Leser in der Muttersprache ausgehende und bereits häufig eingesetzte Modell von Witte (2008) und das nicht skalierte, für die Sekundarstufe I und für das Lesen in einer Fremdsprache konzipierte Modell von Steininger (2014) werden zur Operationalisierung des Messinstruments eingesetzt. Die beiden literarischen Kompetenzmodelle sind komplementär, da sie die literarischen Kompetenzen aus verschiedenen Perspektiven abbilden und unterschiedliche Elemente beinhalten. Das Modell von Witte (2008) wird in der niederländischen erstsprachlichen Unterrichtspraxis eingesetzt und basiert auf Erkenntnissen des Niederländischunterrichts der Sekundarstufe II. Witte geht von den individuellen Lesenden aus und beschreibt in Skalen auf sechs Niveaus die verschiedenen Entwicklungsstufen der literarischen Kompetenz. Das Modell von Witte wurde ergänzend zum Modell von Steininger herangezogen, weil es auf niederländischen Praxiserkenntnissen basiert und an

7.1 Die literarischen Kompetenzmodelle

vielen niederländischen Schulen im Muttersprachenunterricht der Sekundarstufe II eingesetzt wird.

7.1.1 Das literarische Kompetenzmodell von Steininger (2014)

Das Modell von Steininger basiert auf bei deutschen Lernenden der Sekundarstufe I qualitativ erhobenen Daten und wurde noch nicht in der Praxis erprobt. Steininger (2014) nimmt das von Burwitz-Melzer (2007a) für die Englischdidaktik erarbeitete Lesekompetenzmodell als Orientierungsrahmen und erweitert es mit seinen in mehreren Fallstudien gesammelten empirischen Daten mit dem Ziel, ein sowohl theoretisch als auch empirisch abgesichertes Modell zu erhalten (Steininger 2014: 94). Der Autor versucht mit seinem Modell, die literarische Kompetenz aufzuschlüsseln und für die Unterrichtspraxis nutzbar zu machen. Anhand von Fallstudien formuliert er Indikatoren und Deskriptoren, ordnet sie und verarbeitet sie zu einem „Kompetenzstrukturmodell“ (Steininger 2014: 421). Die analysierten Daten stammen von Fallstudien aus dem Fach Englisch mit 15- bis 16-jährigen Lernenden, jeweils zwei Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialklassen sowie zwei Klassen einer Integrierten Gesamtschule. In den gefilmten und analysierten Unterrichtsstunden werden englische, vorwiegend narrative und einige wenige lyrische Texte eingesetzt. Es wurden insgesamt 47 gefilmte Unterrichtsstunden und 350 Schülerprodukte analysiert (vgl. Steininger 2014: 97). Steininger (2014: 96) sieht von einer Skalierung ab, da die gewonnenen Daten hierfür nicht genügend Grundlagen bieten. Sein Kompetenzmodell betrachtet er als „anschlussfähig an Modelle und Konzeptionen kommunikativer Kompetenz“ (Steininger 2014: 418). Er beschreibt sein Modell als „interaktives holistisches Konstrukt“, das als „dynamisches und nicht statisches System konzipiert ist“, um unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden zu können (Steininger 2014: 358).

Im Folgenden werden die verschiedenen Kompetenzbereiche von Steininger (2014) beschrieben. Diese Einteilung liegt dem Aufbau der Fragebogenuntersuchung zugrunde. Steininger hat aufgrund seiner Analysen die strukturellen Elemente literarischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I in fünf Bereiche unterteilt (Steininger 2014: 350-418):

- *Kommunikative Kompetenzen:* Die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten in der Zielsprache sind Teil jedes Unterrichtsgeschehens im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Hierzu gehören die Beschreibung der eigenen Leseindrücke und der mündliche oder schriftliche Austausch mit anderen über das Gelesene in der Zielsprache. Eine wichtige Ebene der Sprachprogression der Lernenden ist dabei die Wortschatzarbeit. Diese

Teilkompetenzen bilden die Voraussetzung, um „das Erfahrene in der Anschlusskommunikation zu thematisieren“ (Steininger 2014: 353).

- *Psycho-soziale Kompetenzen:* In diesem Teilbereich werden die affektiv-emotionalen Reaktionen auf den gelesenen Text zum Zweck der Sinnstiftung sowie die intellektuell-diskursiven Fähigkeiten erfasst. Hierzu zählen Wirkfaktoren wie der Umgang mit Konflikten, Motiven, Handlungen, Perspektiven und Leerstellen. Im Unterricht werden diese Fähigkeiten für die Hypothesenbildung, die Perspektivenübernahme und die Thematisierung zentraler Konflikte genutzt, wobei sich die Wechselwirkung zwischen Leser*in und Text als Interaktion zwischen intellektuell-diskursiven („psycho“ – die individuelle Reaktion auf das Gelesene) und affektiv-emotionalen („sozial“ – das Lesen als eine kommunikative, wechselseitige Bereicherung bewirkende Handlung) Reaktionen zeigt, die sich in der mündlichen oder schriftlichen Textproduktion niederschlagen, beispielsweise bei der Verbalisierung von Leseindrücken (Steininger 2014: 354 f.).
- *Reflexive Kompetenzen:* In diesem Teilbereich stehen die Reflexion von Handlungen und Motiven, von Sprache und von literarischer Produktion zentral. Diese Teilkompetenzen werden in denjenigen Unterrichtsstunden trainiert, in welchen literarische Motive und Handlungen sowie sprachliche Phänomene reflektiert und die individuellen Erwartungen und Sinnentwürfe mit den Gegebenheiten des literarischen Textes abgeglichen werden (vgl. Steininger 2014: 355).
- *Interkulturelle Kompetenzen:* Bei diesen Kompetenzen decken sich die beiden Modelle von Burwitz-Melzer (2007a) und Steininger weitgehend. Es handelt sich um die „Fähigkeiten, mit fremdkulturellen Konzepten umzugehen und sich auf das dargestellte Fremde einzulassen“ (Steininger 2014: 352). Die interkulturellen Kompetenzen sind nicht in allen Unterrichtsstunden zu erkennen, da es von den Textinhalten und dem kulturellen Kontext des Textes abhängig ist, ob sie zum Einsatz kommen bzw. sichtbar werden. Um diese Kompetenzen zu entwickeln, ist die Förderung des interkulturellen Handelns und Denkens und des Einfühlens in fremde Sichtweisen notwendig. Es geht in diesem Teilbereich um individuelle Reaktionen im interkulturellen Bereich, um die Entwicklung und Förderung des (inter)kulturellen Bewusstseins, um das Einnehmen der Innenperspektive. Das „in der Textwelt zu findende Fremde wird vor dem Hintergrund des Eigenen wahrgenommen“ (Steininger 2014: 356).
- *Methodische Kompetenzen:* Zentral sind in diesem Teilbereich „Fähigkeiten, auf die im Unterricht entstehenden Situationen mit problemlösenden Strategien zu reagieren“ (Steininger 2014: 352). Diese Konstituenten

7.1 Die literarischen Kompetenzmodelle

begleiten wie die kommunikativen Kompetenzen jeden Unterrichtsverlauf und nehmen eine didaktische Funktion im Modell ein, da sie sich in den Aufgabenstellungen zeigen und als Basis für die anderen Kompetenzen dienen. Sie stellen zudem eine Schnittstelle zwischen Planung und Verlauf des Unterrichts dar (vgl. Steininger 2014: 386).

Diese fünf Teilkompetenzen zeigen sich bei der Bearbeitung von Aufgabenstellungen in sowohl produktiver als auch rezeptiver Art. Sie sind im Unterricht bei der Kombination von Wissen und Können erkennbar, die zum zielführenden Handeln und der Bewältigung der Aufgaben führen.

7.1.2 Das literarische Kompetenzmodell von Witte (2008)

In einer der wichtigsten niederländischen Untersuchungen auf dem Gebiet der Literaturdidaktik der letzten Jahre erforschte der Literaturdidaktiker Witte (2008) eingehend den Zusammenhang zwischen der literarischen Kompetenz der Lesenden, der Komplexität literarischer Texte und den Anforderungen, die die Kommunikation über literarische Texte an Lesende stellt. Seine Studie beschreibt die literarische Entwicklung von niederländischen Lernenden und definiert literarische Kompetenzniveaus für die Sekundarstufe II. Sein Kompetenzmodell findet an vielen niederländischen Schulen praktische Anwendung (vgl. Oberon, 2016) und hat 2010 zu den im Bildungssystem mittlerweile etablierten Referenzniveaus (*Referentiekader taal en rekenen*) geführt (vgl. Meijerink et al. 2009). Dieses Modell fand eine Fortführung und Weiterentwicklung im von 2009 bis 2012 im Rahmen des EU-Comenius-Programmes durchgeführten Projektes LiFT-2, *Literary Framework for Teachers in Secondary Education*, (Pieper: LiFT-2; vgl. auch Pieper 2014): Der erstellte Referenzrahmen für die Entwicklung literarischer Kompetenz wurde für die Lernenden der Sekundarstufe I und II ausgeweitet (ca. 12- bis 18-Jährige). Für den niederländischen Fremdsprachenunterricht hat van der Knaap (2014) das Modell für den Fremdsprachenunterricht erweitert, indem er es mit den GeR-Niveaus kombiniert hat, ausgehend von der Annahme, dass das literarische Lesen in L1 auch auf das Lesen in L2 übertragen werden kann, und mit dem Ziel, den Einsatz des Kompetenzmodelles im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen.⁵⁴

⁵⁴ Auf der Webseite www.lezenvoordelijst.nl finden sich Beschreibungen, Didaktisierungsvorschläge und Analysen literarischer Werke, die anhand des Kompetenzmodelles kategorisiert sind. Die Entwicklung des deutschen Katalogs stammt von van der Knaap. Durch die Verknüpfung des Katalogs mit dem GeR wird es DaF-Lehrkräften ermöglicht, geeignete Lektüren für ihren Unterricht zu finden und einen leserorientierten Unterricht zu gestalten.

Witte (2008) entwickelte ein evidenzbasiertes skaliertes literarisches Kompetenzmodell für die Sekundarstufe II des Schulfaches Niederländisch. Es beruht auf einer longitudinalen Untersuchung an niederländischen weiterführenden Schulen, in der er die verschiedenen Lernprozesse unterschiedlicher Lernender in unterschiedlichen Kontexten verfolgte (vgl. Witte 2008: 452). Sein Modell ordnet erzählende literarische Werke anhand von Leser- und Textmerkmalen ein und unterstützt Lehrkräfte dabei, für das Niveau ihrer Lernenden passende literarische Werke auszuwählen (vgl. Witte 2008: 459). Das Modell bezieht sich lediglich auf das Lesen von Ganzschriften (Prosa) und geht davon aus, dass die Lernenden ihre Lektüre selbst auswählen. Die Zielgruppe seiner empirischen Untersuchung waren niederländische *havo*- und *vwo*-Lernende der Sekundarstufe II (vergleichbar mit der 10. bis 12. Klasse in Deutschland). Er stellte fest, dass Lernende sich hinsichtlich ihrer literarischen Kompetenzentwicklung voneinander unterschieden. Sein Ziel bestand in der Entwicklung eines Modells, das aus sechs Leseniveaus besteht, das Lehrkräften und Lernenden dabei hilft, die Leseniveaus zu unterscheiden und für das jeweilige Niveau angemessene literarische Texte (Bücher) bereitzustellen. Das übergeordnete Ziel soll darin bestehen, lese-schwachen und lesestarken Leser*innen eine literarische Entwicklung auf ihrem Niveau zu ermöglichen, sodass sie sich hinsichtlich literarischer Kompetenz entwickeln können. Das Modell geht davon aus, dass die einzelnen Niveaustufen sich nicht ablösen, sondern ineinander übergehen, die höheren Niveaus die niedrigeren integrieren.

Witte (2008) geht von sechs kumulativen Niveaustufen aus. Das Niveau-modell beschreibt einerseits die Stufen der literarischen Lese-Entwicklung von Lernenden und ordnet den Niveaustufen zudem passende literarische Werke zu. Zu jedem Niveau wurden Deskriptoren entwickelt, die es ermöglichen, für jede*n Leser*in passende literarische Werke auszuwählen. Lernende wählen auf ihrer Niveaustufe ein literarisches Werk. Die Dimensionen und Indikatoren von literarischer Kompetenz ermöglichen dadurch Differenzierungsmöglichkeiten, weil nicht nur Verhaltensmerkmale von Lernenden auf verschiedenen Niveaus beschrieben sind, sondern bei einem Buch auch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus gegeben werden können und umgekehrt bei einer Aufgabe auch Bücher unterschiedlicher Niveaus gewählt werden können.

Für die vorliegende Untersuchung ist vor allem das Anfängerniveau 1 von Belang und teilweise Niveau 2. Lesende des Anfängerniveaus (Niveau 1 – erlebendes Lesen) können literarische Texte mit einer einfachen, alltagsnahen Sprache verstehen, haben basale Genrekenntnisse, lesen zur Entspannung, bevorzugen Themen, die vorwiegend mit eigenen Erfahrungen in Bezug stehen, und verstehen klar und einfach aufgebaute Texte mit einem

7.1 Die literarischen Kompetenzmodelle

geschlossenen Ende ohne explizite, zu ausführliche Beschreibungen, die die Handlung unterbrechen. Niveau 2 zeichnet sich durch Bücher mit ereignis- und temporeichen Inhalten und einem geschlossenen Ende aus.

Nicht nur in der Sekundarstufe II, sondern auch in der Sekundarstufe I beklagen Lehrkräfte im Muttersprachenunterricht, dass sie durch fehlende empirisch fundierte fachdidaktische Kenntnisse über die literarische Entwicklung von Lernenden der Sekundarstufe I (*havo/vwo*) Mühe hätten, auf die individuellen Unterschiede von Lernenden einzugehen (vgl. Koster/Vrieswijk 2013). Für die Sekundarstufe I (Niveau *havo/vwo*) haben Koster/Vrieswijk (2013) auf Basis des Kompetenzmodells von Witte das Modell um die Kompetenzen der Lernenden der Sekundarstufe I erweitert. Das Ziel war es, ein Instrument zu entwickeln, mit dem Unterschiede in literarischer Kompetenz zwischen Lernenden wahrgenommen und die verschiedenen Entwicklungsphasen individueller Lernender von der ersten Klasse bis zur dritten Klasse (*3havo/vwo*) der weiterführenden Schule beschrieben werden können. Hierbei wurden die Niveaus an die von Witte bereits beschriebenen Niveaus gekoppelt.

In der Untersuchung von Witte (2008) bildeten die Zielgruppe Lernende der Sekundarstufe II. Lernende des *5havo*-Niveaus (Abschlussklasse) haben als Examensanforderung Niveau 3 für die literarische Lesefähigkeit, eine kleine Anzahl erreicht Niveau 4, Lernende des Gymnasialniveaus sollten hinsichtlich Niveau auf Stufe 4 enden. Das erste beziehungsweise die ersten beiden Niveaus sind demnach für die Sekundarstufe I relevant. Die Deskriptoren von Niveau 1 und 2 werden in Tabelle 7.1 dargestellt.

Tabelle 7.1: Übersicht über Deskriptoren der ersten beiden Kompetenzstufen

Niveau 1: Erfahrungsorientiertes Lesen	
Literarische Kompetenz	Sehr begrenzt
	<p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • können ein wichtiges Erzählfragment zusammenfassen, • können basale Strukturelemente erkennen (Zeit- und Ortswechsel), • bewerten vor allem mit emotiven Kriterien (spannend, langweilig, traurig, super, dumm), • kostet es Mühe, ihre Leseerfahrung und ihre Textbewertung zu begründen und aktiv an einem Gespräch über das Buch teilzunehmen, • können nicht klar ihre Präferenzen beschreiben und eine passende Buchauswahl treffen. <p>Ihre Reaktion auf den Text ist subjektiv und nicht reflektiert. Die Lernenden können vor allem Sympathie/Antipathie für die Hauptpersonen und deren Erlebnisse ausdrücken.</p>
GeR-Niveau	A2/B1

7 Zur Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden

Niveau 2 – Beteiligtes, interessiertes Lesen	
Literarische Kompetenz	Begrenzt
	<p>Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none">• können die Geschichte rekonstruieren,• das Thema benennen und die Personen beschreiben,• können Basisbegriffe hinsichtlich Genre, Chronologie und Charaktere anwenden,• können darüber reflektieren, wie sie auf den Text reagiert haben und in welchem Maße die Personen und Geschehnisse nach ihren Maßstäben realistisch sind,• benutzen referentielle, realistische Beurteilungskriterien (ergreifend, langweilig) und verweisen hierbei manchmal auf eine Textstelle, aber meistens beziehen sie sich auf eigene Erfahrungen und Auffassungen,• öffnen sich wenig für andere Meinungen und Leseerfahrungen. <p>Die Reaktion auf den Text ist subjektiv und vorwiegend gerichtet auf die Sympathie für die Personen und die Glaubwürdigkeit der Geschehnisse.</p> <p>Das Interesse an der Lektüre wird mit Themen in Zusammenhang gebracht. Die Präferenzen sind noch nicht genügend differenziert, um selbst eine passende Lektüre auszuwählen.</p>
GeR-Niveau	B1 / B2

Quelle: Nach Witte (2008: 505 f.), sinngemäß zusammengefasst von E. L.

Die Unterschiede zwischen Niveau 1 und 2 sind nicht sehr groß. Niveau 2 unterscheidet sich von Niveau 1 im Übergang von einfacher Jugendliteratur zu einfacher Erwachsenenliteratur, wobei auch auf Niveau 2 noch Jugendbücher gelesen werden. Für beide Niveaus sind der alltägliche Sprachgebrauch, der chronologische, kaum durch Beschreibungen unterbrochene Handlungsverlauf und der dramatische, spannende, in die jugendliche Lebenswelt passende Plot kennzeichnend (vgl. Witte, 2008: 140).

7.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsziele

Für diese Teilstudie wurde ein Online-Fragebogen erstellt, der die Selbsteinschätzung von Lernenden hinsichtlich ihrer literarischen Entwicklung anonym untersucht. Es wird der Frage nachgegangen, ob und wie weit sich die Entwicklung von literarischer Kompetenz bei Lernenden mithilfe von literaturdidaktischen Deskriptoren und Indikatoren durch eine Selbsteinschätzung abbilden lässt. Für niederländische Lernende sind Selbsteinschätzungen bekannte Untersuchungsinstrumente und sie begleiten die Lernenden die ganze Schullaufbahn hindurch, nicht nur bei den Fremdsprachen, wie beispielsweise für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen (GeR).

7.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsziele

Die Hauptuntersuchungsfrage für diese Teiluntersuchung lautet:

Wie schätzen Lernende, die einen intensiven und integrativen Literaturunterricht erhalten, ihre Entwicklung hinsichtlich literarischer Kompetenz im Vergleich zu Lernenden ein, die ein reguläres Unterrichtsprogramm absolvieren?

Von der Hauptfrage lassen sich folgende Teilfragen ableiten:

- Welche Unterschiede gibt es zwischen den Schultypen *havo* und *vwo* in Bezug auf die Entwicklung literarischer Kompetenz hinsichtlich beider Unterrichtsprogramme?
- Wie unterscheiden sich Jungen und Mädchen in der Selbsteinschätzung ihrer literarischen Entwicklung in Abhängigkeit von dem durchlaufenen Unterrichtsprogramm?
- Ist die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Entwicklung literarischer Kompetenz von Jungen und Mädchen des Schultyps *havo* vergleichbar mit der von Jungen und Mädchen des Schultyps *vwo*?
- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen den Lesetestresultaten und den Selbsteinschätzungswerten?

Um die Entwicklung der literarischen Kompetenz anhand der Selbsteinschätzung der Lernenden beschreiben zu können, wird zu Beginn und am Ende des Schuljahres sowohl mit der Experimental- als auch mit der Kontrollgruppe eine anonyme Online-Fragebogenuntersuchung durchgeführt. Davon ausgehend, dass die Kontrollgruppe ebenfalls während des Schuljahres in der Erst- oder in der Fremdsprache literarische Texte gelesen und dadurch ihre literarische Kompetenz weiterentwickelt hat, soll ersichtlich werden, ob und wie sich die Entwicklung zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe unterscheidet.

Obwohl die Lernziele im Bildungsstandard für die Schultypen *havo* und *vwo* (Sekundarstufe I) dieselben sind, wird bei manchen niederländischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache das Niveau der *havo*-Lernenden niedriger angesetzt als das der *vwo*-Lernenden. Die Unterschiede zwischen *havo*- und *vwo*-Lernenden zeigen sich in der Sekundarstufe I durch einen reduzierten Lernzielkatalog für erstere. Zudem bereiten sich *havo*-Lernende in der Regel auf eine Berufsausbildung vor, *vwo*-Lernende eher auf ein Studium (vgl. Witte 2008: 220). Es wurde daher von der Annahme ausgegangen, dass die Resultate der *havo*-Lernenden niedriger ausfallen werden als die der *vwo*-Lernenden. Diese Hypothese beruht darauf, dass die Leistungsanforderungen in Bezug auf die Entwicklung der literarischen Kompetenz an *havo*-Lernende in der Muttersprache in der Regel niedriger sind als bei *vwo*-Lernenden (vgl. Witte 2008). Dennoch wird angenommen, dass sich Lernende im

Schultyp *havo* durchschnittlich genauso gut entwickeln wie im Schultyp *vwo*, dass die anfänglichen Unterschiede zwischen beiden Schultypen allerdings auch bei der Nachmessung bestehen bleiben werden. Es wird eine vergleichbare Entwicklung und kein Interaktionseffekt erwartet, denn obwohl die Anzahl der Unterrichtsstunden identisch ist, liegt das Niveau bei den *havo*-Lernenden durchschnittlich gesehen niedriger, was bei den Treatmentaufgaben berücksichtigt wird. Die Differenzierung bei den Aufgaben erfolgt teilweise anhand unterschiedlicher literarischer Texte und anhand unterschiedlicher Aufgabenformen (siehe Kapitel 4). Es wird erwartet, dass die Lernenden aufgrund des Treatments eine positive Entwicklung durchlaufen.

Zusätzlich wird bei dieser Untersuchung der Geschlechterunterschied in die Analyse einbezogen. Es wurde der Frage nachgegangen, ob sich Unterschiede in den Selbsteinschätzungen zwischen Jungen und Mädchen feststellen lassen. Ausgehend von der Annahme, dass Jungen in der Experimentalgruppe relativ gesehen verstärkt Stimulanz und Möglichkeiten bekommen, sich mit literarischen Texten zu beschäftigen, wird davon ausgegangen, dass sich die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen durch die intensivere Beschäftigung mit Literatur im Rahmen der Intervention verkleinern werden (siehe Kapitel 1 hinsichtlich Unterschiede Mädchen-Jungen).

7.3 Methode

In diesem Teilkapitel erfolgen die Darstellung der Durchführung der Studie sowie die Beschreibung der Stichprobe und des Testverfahrens. Der Zeitraum der Untersuchung umfasst ein ganzes Schuljahr und zwei Messzeitpunkte, um Einsicht in den Entwicklungsverlauf individueller Lernender zu gewinnen. Um die Wirksamkeit des Treatments zu überprüfen, wurde eine Online-Fragebogenerhebung unter allen Lernenden der Experimental- und der Kontrollgruppe durchgeführt. Die Lernenden füllten in dieser Teilstudie zweimal denselben Fragebogen aus, sodass die erhaltenen Werte miteinander verglichen werden konnten. Die Messung der Lernendenentwicklung erfolgte in der ersten Kohorte am Anfang und am Ende des Schuljahres 2015/2016, wobei die Daten der experimentellen Klassen mit den Daten der Kontrollgruppen (Parallelklassen an den jeweiligen Schulen) verglichen wurden. Im darauffolgenden Schuljahr 2016/2017 fand das Projekt an sechs anderen Schulen mit den dortigen Lehrkräften eine Wiederholung.

7.3.1 Stichprobe

Im Rahmen dieses quasi-experimentellen Prä-Post-Forschungsdesigns wurden dieselben Klassen wie beim Lesetest (siehe Kapitel 6) als Stichprobe

7.3 Methode

genommen. Die Stichprobe setzte sich aus regulären und nichtrandomisierten Schulklassen zusammen. Das Untersuchungsinteresse lag in der Beobachtung der individuellen Entwicklung der Lernenden in ihrem jeweiligen Schulkontext. An den pro Kohorte sechs teilnehmenden Schulen gab es jeweils eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe, die von unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet wurden.⁵⁵

Die Studie wurde in zwei Kohorten ausgeführt, weil die Lehrkräfte der ersten Kohorte an der Erstellung des Unterrichtsmaterials beteiligt waren (siehe Kapitel 4) und das Treatment durch Lehrkräfte durchgeführt wurde, die das Material ausgewählt hatten –im Unterschied zu Kohorte 2, in der die Lehrkräfte mit den bereits erstellten Materialien arbeiteten. Da es dadurch Unterschiede in der Kompetenzentwicklung der Lernenden geben kann, wurde die Fragebogenuntersuchung in beiden Kohorten durchgeführt.

Kohorte 1 (Schuljahr 2015/2016)

Von den insgesamt am Treatment teilnehmenden 304 Lernenden nahmen im ersten Zyklus insgesamt 249 an der Fragebogenuntersuchung teil. Den Fragebogen der Vormessung füllten 244 Lernende aus, den Fragebogen am Ende des Schuljahres 249. Zwei Lehrkräfte der ersten Kohorte hatten zwar die Lesetestergebnisse eingereicht, aber nicht den digitalen Fragebogen mit den Lernenden ausfüllen lassen, was leider zu spät konstatiert wurde. Dadurch konnten die Antworten der Vormessung nicht mehr nachgereicht werden und die Vormessung dieser Schule konnte in der Analyse keine Berücksichtigung finden. An den anderen Schulen gab es Lernende, die die Umfrage nicht ausfüllten, weil sie am Abnahmetag nicht anwesend waren oder weil sie die Klasse oder Schule gewechselt hatten. Des Weiteren mussten einige ausgefüllte Fragebögen eliminiert werden, da sie nicht vollständig ausgefüllt waren.

Von den 244 Lernenden der Vormessung nahmen 127 *havo*-Lernende und 107 *vwo*-Lernende am Projekt teil. Die Nachmessung absolvierten 134 *havo*- und 115 *vwo*-Lernende. Das Verhältnis Jungen und Mädchen ist ausgewogen und wie folgt: Vormessung: Jungen $n = 130$, Mädchen $n = 114$; Nachmessung: Jungen $n = 125$, Mädchen $n = 124$.

Tabelle 7.2: Gesamtanzahl der an der Fragebogenuntersuchung teilnehmenden Lernenden der Kohorte 2015/2016

	Vormessung	Nachmessung
Experimentalgruppe	121	127
Kontrollgruppe	123	122

⁵⁵ Für eine genauere Darstellung der Stichprobe siehe Kapitel 6.

Kohorte 2 (Schuljahr 2016/2017)

Im zweiten Zyklus nahmen von den teilnehmenden 310 Lernenden insgesamt 273 an der Vor- und 232 an der Nachmessung teil. In dieser Kohorte haben alle teilnehmenden Lehrkräfte ihre Daten eingereicht. Die Differenz an Teilnehmenden zwischen Lesetest und Fragebogen hatte folgende Gründe: Einige Lernende, die zum Abnahmezeitpunkt im Unterricht nicht anwesend waren, haben die Antworten nicht nachgereicht. Und es mussten Fragebögen mit fehlenden oder unzureichenden Antworten in der Analyse außer Betracht gelassen werden.

Die Verteilung der Schultypen lag in dieser Kohorte bei der Vormessung bei 135 *havo*- und 139 *vwo*-Lernenden, bei der Nachmessung 139 *havo*- und 136 *vwo*-Lernende. Der Anteil der Jungen in Kohorte 2 belief sich bei der Vormessung auf $n = 124$, bei der Nachmessung auf $n = 125$. In dieser Kohorte war die Anzahl der Mädchen etwas höher als die der Jungen (Posttest Mädchen, $n = 150$).

Tabelle 7.3: Gesamtanzahl der an der Fragebogenuntersuchung teilnehmenden Lernenden der Kohorte 2016/2017

	Vormessung	Nachmessung
Experimentalgruppe	141	114
Kontrollgruppe	132	118

7.3.2 *Messinstrument*

Bei dieser Fragebogenerhebung handelt es sich um einen anonymen, online abrufbaren Fragebogen. Er wurde als Messinstrument gewählt, weil sich die Entwicklung literarischer Kompetenz schwer in Tests fassen lässt und Lernende selbst einschätzen sollten, wie sie ihre eigenen Fortschritte innerhalb eines Schuljahres bewerten. Nach Riemer (2016) sind Fragebogen eine beliebte und erprobte Methode der Befragung in der empirischen Fremdsprachenforschung, weil die Anonymität der Befragten gewährleistet werden kann und außerdem größere Probandengruppen erfasst werden können (vgl. Riemer 2016: 155). Es besteht jedoch die Gefahr, dass ein Fragebogen mit ausschließlich geschlossenen Fragen nicht die erwünschten Ergebnisse erzielt. Wenn die Befragten sich (teilweise) nicht in den Fragen wiederfinden, kann es sein, dass sie beliebig antworten oder Fragen überspringen (vgl. Riemer 2016). Da die Fragebogen während des Deutschunterrichts ausgefüllt wurden, konnten Lernende bei Unklarheiten Fragen stellen. Auf diese Art und Weise sollte vermieden werden, dass Lernende nicht alle Fragen beantworten oder Items nicht verstehen. Die Fragen wurden auf Niederländisch gestellt, um Verständnisschwierigkeiten auszuschließen. Zudem sollte durch

7.3 Methode

das Ausfüllen während der Unterrichtszeit und unter Aufsicht der Lehrkraft die Augenschein-Validität erhöht werden (vgl. Albert/Marx 2016: 32).

Die Befragten beantworteten die Items anhand von Likert-Skalen. Mittels dieser Skalen kann unter anderem die Einstellung und Haltung bezüglich der literarischen Kompetenzentwicklung operationalisiert werden. Insgesamt wurde die Entwicklung literarischer Kompetenz bei Lernenden in fünfstufigen Skalen gemessen.⁵⁶ Die Items wurden technisch so eingerichtet, dass das Überspringen einer Frage nicht möglich war, da das Programm erst nach Beantwortung einer Frage zur nachfolgenden Frage überging, auch wenn dies das Risiko sozial erwünschter oder willkürlicher Antworten beinhaltete. Die Befragung konnte erst abgeschlossen werden, wenn alle Fragen beantwortet waren. Im Fragebogen gab es auch Filterfragen. Wenn die Lernenden bei der Frage „Hast du schon einmal ein deutschsprachiges Buch gelesen?“ oder „Hast du schon einmal einen deutschsprachigen literarischen Text gelesen?“ mit „noch nie“ antworteten, dann wurden die Fragen zur literarischen Entwicklung übersprungen (Teil 2, siehe Fragebogaufbau), da in diesem Fall wahrscheinlich keine Entwicklung im deutschsprachigen literarischen Lesen stattgefunden hat, die die Lernenden hätten einschätzen können. Der Fragebogen wurde sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 von allen Lernenden online ausgefüllt. Nach der Messung in der ersten Kohorte wurde festgestellt, dass die interne Konsistenz und die Reliabilität zufriedenstellend waren. Die Items der Skalen wiesen in Kohorte 1 einen Cronbachs-Alpha-Wert von ,74 bis ,91 auf. Aus diesem Grund wurde das Messinstrument auch in Kohorte 2 nicht verändert.

7.3.3 Validierung durch Expert*innen

Zum ersten Fragebogenentwurf gaben zwei Literaturdidaktiker Feedback, auf dessen Grundlage der Fragebogen überarbeitet wurde. Im nächsten Schritt wurde der zweite Fragebogenentwurf einer Expertenvalidierung unterzogen. Drei Expert*innen der Literaturdidaktik und der quantitativen Forschung wurden gebeten, Anregungen und Rückmeldungen bezüglich mehrdeutiger oder schlecht verständlicher Fragen zu geben und die Operationalisierung zu kommentieren, um sicherzustellen, dass alle Dimensionen der Hypothesen erfasst wurden (vgl. Raithel 2008: 48). Die gesammelten Änderungs- und Ergänzungsvorschläge wurden in den dritten Fragebogenentwurf aufgenommen.

⁵⁶ Für eine genauere Beschreibung der Vorgehensweise und die Begründung der Entscheidung für fünfstufige Likert-Skalen sowie für Erklärungen zur Item-Formulierung siehe Kapitel 3.

7.3.4 Pilotstudie unter Lernenden

Zur Testung wurde die dritte Fassung des Fragebogens in der Pilotphase zwanzig Lernenden des *3havo*- und *3vwo*-Niveaus einer nicht teilnehmenden Schule auf Papier vorgelegt. Die Lernenden füllten den Fragebogen individuell aus und markierten unverständliche Aussagen oder Begriffe. Danach besprach die Verfasserin in Gruppen die einzelnen Items hinsichtlich Bedeutung und Eindeutigkeit. Die Lernenden wurden darüber informiert, dass es sich um einen Pilottest handelte und dass die Resultate nicht in die Analyse aufgenommen werden würden. Das Instrument sollte möglichst einfach, verständlich und schülergerecht sein. Auf die Verwendung von Fachbegriffen wurde verzichtet, um zu vermeiden, dass die Befragten die Frage entweder fehlerhaft beantworten (weil sie einen Fachbegriff falsch interpretieren) oder aber die Antwort verweigern (weil sie die Frage nicht verstehen). Beides führt zu einer vermeidbaren Verringerung der Datenqualität. Der Frage nach „literarischen Texten“ wurde eine entsprechende Definition vorangestellt. Im anschließenden Gespräch wurde mit den Lernenden jede Frage einzeln besprochen, detailliert nachgefragt und anhand der Antworten verifiziert, ob die Items klar formuliert waren. Die Lernenden erläuterten während der Nachbesprechung mündlich ihre Antworten. Das Schülerfeedback wurde verarbeitet und für die definitive Fassung des Fragebogens wurden einige Items überarbeitet.

7.3.5 Aufbau der Fragebogenuntersuchung

Der Fragebogen⁵⁷ gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil beinhaltet Fragen zum Leseverhalten und der zweite Teil setzt sich aus der Selbsteinschätzung der Entwicklung literarischer Kompetenz mithilfe von Statements zusammen. Im ersten Teil werden den Lernenden sieben Fragen zu ihrer Einstellung zum Lesen und zu ihrem Leseverhalten gestellt. Anhand dieser Fragen soll ein allgemeines Bild entstehen, wie Lernende das Lesen in der Erst- und Fremdsprache erfahren, ob sie sich für die deutschsprachige Kultur interessieren und auch in der Freizeit deutschsprachige Filme oder deutschsprachiges Fernsehen ansehen. Darüber hinaus soll in Erfahrung gebracht werden, ob sie bereits literarische Texte und auch Ganzschriften gelesen haben.

Im zweiten Teil der Umfrage werden den Lernenden Deskriptoren in Form von Aussagen von Steininger (2014) und Witte (2008) vorgelegt. Zu jedem Item werden die Proband*innen nach dem Ausmaß der Übereinstimmung gefragt. Die 5-stufige Antwortskala reicht von 1 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis

⁵⁷ Der Originalfragebogen findet sich hier: fd6.formdesk.com/windesheimoso/Literatuur_Duits_voor_leerlingen/?get=2&sidn=e98fe86e5deb413b8ea7386d87f9dd2f.

7.3 Methode

5 (*trifft voll und ganz zu*). Im Anschluss an die beiden Themenblöcke werden allgemeine Informationen (Klasse, Schultyp etc.) erfragt, die für die Analyse von Belang sind. Im Fragebogen wurden – wie bereits beim Lesetest – keine Unterschiede zwischen den beiden Schultypen *havo* und *vwo* gemacht, da es bei den Bildungsstandards (*kerndoelen*) ebenfalls keine Unterscheidung gibt. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Lernenden beider Schultypen mit dem Lesen von fremdsprachigen literarischen Texten wenig Erfahrung haben. Dennoch richtete sich das Forschungsinteresse auch darauf, ob es Unterschiede in der Entwicklung von *havo*- und *vwo*-Lernenden gibt.

Tabelle 7.4: Fragen zum Leseverhalten in der Fragebogenuntersuchung auf einer 5-Punkte-Skala (zum Beispiel 1: *überhaupt nicht gern*; 5: *sehr gern*)

Aufbau der Fragebogenuntersuchung
Teil 1 – Fragen zum Leseverhalten in der Muttersprache und in der Fremdsprache
Wie gern liest du literarische Texte auf Niederländisch?
Wie gern liest du literarische Texte in einer anderen Sprache (Deutsch, Englisch etc.)?
Wie viel liest du im Vergleich zu deinen Mitschüler*innen auf Niederländisch?
Wie viel liest du im Vergleich zu deinen Mitschüler*innen in einer anderen Sprache?
Ich finde das Lesen von deutschsprachigen Büchern sehr schwierig/sehr einfach.
Ich finde es wichtig, literarische Texte in einer anderen Sprache lesen zu können.
Ich lese weiter, auch wenn es unbekannte Wörter im Text gibt, die ich nicht verstehe.

Im zweiten Teil werden die von Steininger (2014) und Witte (2008) formulierten Deskriptoren in Form von Kann-Beschreibungen erfragt. Steiningers Deskriptoren wurden im Hinblick auf die Zielgruppe vereinfacht, ins Niederländische übersetzt und in der Ich-Form formuliert: *Ik kan ... (Ich kann ...)*, um eine bessere Verständlichkeit zu erreichen. Einige Deskriptoren wurden um die Deskriptoren von Witte ergänzt. Dies waren Deskriptoren, die Steiningers Kompetenzmodell nicht aufwies (beispielsweise der Austausch von Leseerfahrungen in der Erstsprache).

In den Fragebogen aufgenommen wurden vorwiegend jene Deskriptoren, die auch im Treatment als Lernziele verarbeitet wurden (siehe Kapitel 4), was bedeutet, dass nicht alle Deskriptoren des Steininger- oder Witte-Modells im Fragebogen verwendet werden: Die Deskriptoren für das Leseverstehen beispielsweise (kommunikative Kompetenzen) wurden nicht aufgenommen, weil zum einen die Lesefähigkeit bereits beim Lesetest getestet wurde und zum anderen bereits einige Fragen zum Lesen im ersten Fragebogenteil gestellt wurden; der Umfang des Fragebogens sollte beschränkt werden, um das Abbruchrisiko zu verringern.

7 Zur Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden

In der folgenden Übersicht sind die Deskriptoren dargestellt, wie sie für den Fragebogen umformuliert wurden. Im Fragebogen wurde die Reihenfolge der Items gemischt, damit Items, deren Aussagen einander ähneln nicht aufeinander folgten.

Tabelle 7.5: Fragebogen-Items und Deskriptoren

Teil 2 – Selbsteinschätzung der Entwicklung literarischer Kompetenz		
Fragebogen-Items	Benutzte Deskriptoren und Indikatoren nach Steininger	Benutzte Deskriptoren nach Witte und <i>Literary Framework for teachers</i> (LiFT2)
Die Lernenden können ...		
Kommunikative Kompetenzen		
Wortschatz		
Ich verstehe nicht alle Wörter, aber kann unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen.	unbekannte Wörter aus dem literarischen Kontext erschließen.	
Ich kann einschätzen, inwiefern ein unbekanntes Wort im deutschen Text für das Textverständnis wichtig ist.	Lücken im Wortverständnis zulassen, indem sie selbst einschätzen, inwieweit das nicht verstandene Wort für den Leseprozess relevant ist.	
Sprachvermögen		
Wortschatz Reparaturstrategien		
Manchmal übersetze ich einen Satz ins Niederländische, wenn ich ihn nicht ganz verstehe.	nötigenfalls auf mutter- bzw. zweitsprachliches Handeln zurückgreifen.	
Grammatik		
Ich kann am Sprachgebrauch erkennen, um welche Textsorte es sich handelt (beispielsweise bei einem Märchen – <i>Es war einmal ...</i>)	räumliche, zeitliche und logische Strukturen eigenständig erkennen und für den Verstehensprozess nutzbar machen.	
Textproduktion		
Sprechen		
Ich kann auf Deutsch mit meinen Mitschüler*innen über meine Leseindrücke sprechen.	in der Zielsprache sprechen über Textinhalte und Leseindrücke.	
Ich kann auf Niederländisch mit meinen	–	Niveau 1: in der Muttersprache mit Mitschüler*innen über Leseerfahrungen sprechen.

7.3 Methode

Mitschüler*innen über meine Leseindrücke sprechen.		
Ich kann auf Deutsch ein Referat über den gelesenen deutschsprachigen Text halten.	ein vorbereitetes Referat in der Zielsprache umsetzen.	
Ich kann auf Niederländisch ein Referat über den gelesenen deutschsprachigen Text halten.	–	Niveau 1: ein Referat über den gelesenen Text halten. Niveau 2: Buchwahl und dabei auch persönlichen Geschmack erklären (subjektives Interesse, Anteilnahme).
Schreiben		
Ich kann auf Deutsch eine Schreibaufgabe über eine deutschsprachige Geschichte ausarbeiten (beispielsweise eine Zusammenfassung, eine Rezension, eine E-Mail an den oder die Autor* in etc.)	kreative Aufgabenstellungen zielsprachlich ausführen (produkt-, persönlichkeits- und prozessorientiert)	Niveau 1: ein wichtiges Erzählfragment zusammenfassen.
Ich kann auf Deutsch ausdrücken, welche deutschsprachigen Geschichten ich gut finde und welche nicht.	–	Niveau 1/2: auf Deutsch beschreiben, welche deutschsprachigen Geschichten ich gut finde und welche nicht. Die Reaktion auf den Text ist subjektiv und nicht reflektiert, vor allem Sympathie/Antipathie für die Hauptpersonen und deren Erlebnisse
Psycho-soziale Kompetenzen		
Empathievermögen		
Ich kann mich in die Ereignisse und Charaktere einer deutschsprachigen Geschichte einleben.	sich in die Charaktere hineinversetzen und so den eigenen Erfahrungshorizont erweitern (Handlungen, Motive sowie Einstellungen und Gefühle der Charaktere nachvollziehen und erklärend-deutend kommentieren).	
Affektive Mobilisatoren		
Ich kann eine deutschsprachige Geschichte besser verstehen, wenn sie mich berührt.	die beim Lesen als affektiver Respons entstehenden Gefühle für den literarischen Verstehensprozess nutzen.	
Ich kann eine niederländischsprachige Geschichte besser verstehen, wenn sie mich berührt.	die beim Lesen als affektiver Respons entstehenden Gefühle für den literarischen Verstehensprozess nutzen.	

7 Zur Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden

Ästhetische Fähigkeiten Ästhetisches Lesen		
Ich kann Leerstellen in einer deutschsprachigen Geschichte füllen, indem ich die ganze Geschichte miteinbeziehe.	Leerstellen des literarischen Textes durch den Bezug unterschiedlicher Textelemente eigenständig und im Austausch miteinander füllen und differenzieren.	
Ich kann mir das Ende einer Geschichte selbst ausdenken.		
Reflexive Kompetenzen Weltwissen Textdeixis		
Ich kann das, was in der Geschichte passiert, auf die Wirklichkeit um mich herum beziehen.	den fiktionalen Wirklichkeitsentwurf interpretierend auf die außerliterarische Realität beziehen.	
Ich kann durch das Lesen einer Geschichte auf Deutsch Menschen und Ereignisse um mich herum verstehen.	zentrale Konflikte erkennen und diese hermeneutisch-interpretativ mit Gegebenheiten des eigenen Lebensumfelds in Bezug setzen.	
Wissensdeixis		
Ich kann Handlungen und Gefühle der Charaktere auf Basis meiner eigenen Wertvorstellungen kritisch beurteilen.	Handlungen, Motive sowie Einstellungen und Gefühle der Charaktere auf Basis eigener Wertvorstellungen zurückweisen und ihnen kritisch reflektierend widersprechen.	
Sprachwissen Sprachbewusstheit		
Ich kann in einer deutschsprachigen Geschichte unterscheiden, was wortwörtlich gemeint ist und was nicht.	metaphorischen Sprachgebrauch und wörtliche Bedeutung erkennen und voneinander unterscheiden.	
Literarisches Wissen Gattungswissen und Genreschemata		
Ich kann in einer deutschsprachigen Geschichte erkennen, in welcher Beziehung die Personen zueinanderstehen.	Charaktere und ihre Konstellation im literarischen Text erkennen und charakterisieren ...	Niveau 2: die Geschichte rekonstruieren Niveau 2: das Thema benennen und die Personen beschreiben

7.3 Methode

Ich kann angeben, von wem die deutschsprachige Geschichte erzählt wird (beispielsweise von der Ich-Person).	... und dabei die Erzählhaltung und die Erzählperspektive berücksichtigen. Produktionsaspekte reflektierend betrachten: Storylines, den Plot, den Handlungsort der Darstellung und die Spannungsbögen des literarischen Textes erkennen und darüber in einen reflektierenden Austausch untereinander treten.	Niveau 2: Basisbegriffe hinsichtlich Genre, Chronologie und Charaktere anwenden
Ich kann angeben, wieviel Zeit in der deutschsprachigen Geschichte vergeht und wo und wann sie sich abspielt.		Niveau 1: basale Strukturelemente erkennen (Zeit- und Ortswechsel)
Symbolisches Wissen		
Ich kann die Stimmung einer deutschsprachigen Geschichte nutzen, um den Inhalt zu verstehen.	die Stimmung des Textes für die Sinnstiftung nutzen.	
Interkulturelle Kompetenzen		
Soziokulturelles Wissen Umgang mit fremdkulturellen Konzepten		
Ich kann Werte und Normen, die typisch Deutsch sind, in einer deutschsprachigen Geschichte benennen.	fremdkulturelle Werte, Normen und Konflikte erkennen und benennen.	
Fremdverstehen Einnehmen der Innenperspektive/Einnehmen der Außenperspektive		
Ich kann fremdkulturelle Werte und Normen erkennen.	kulturelle Gegebenheiten aus der Außenperspektive reflektierend betrachten und ihnen gegebenenfalls widerstehen	
Ich kann feststellen, ob ich mich in den fremdkulturellen Werten finden kann.		
Methodische Kompetenzen		
Textbegegnung Erwartungshaltung aufbauen/erhalten		
Ich kann bei einer deutschsprachigen Geschichte den weiteren Verlauf der Geschichte vorhersagen.	eine Erwartungshaltung gegenüber dem Text, seinen zentralen Konflikten und seinen Charakteren aufbauen. Hypothesen über den Inhalt, die Charaktere und den weiteren Verlauf des Textes	

7 Zur Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden

	bilden und in der Zielsprache formulieren.	
Ich kann beurteilen, ob meine Vorhersagen mit der wirklichen Handlung übereinstimmen.	eine Erwartungshaltung im Verlauf des Leseprozesses aufrechterhalten und die eigenen Hypothesen mit dem Gelesenen abgleichen.	
Der Text, die Konflikte und die Personen einer deutschsprachigen Geschichte wecken in mir Erwartungen über den weiteren Verlauf der Geschichte.	eine Erwartungshaltung gegenüber dem Text, seinen zentralen Konflikten und seinen Charakteren aufbauen.	
Sinnkonstitution Textinterpretatorisch orientiert		
Ich kann den Inhalt einer deutschsprachigen Geschichte gut verstehen.	ein globales/detailliertes Verständnis des Inhalts, der Charaktere und der verhandelten Konflikte aufbauen.	
Eigenständiges Informieren		
Ich kann eigenständig Informationen über die Themen in einer deutschsprachigen Geschichte sammeln.	sich eigenständig über die zentralen Themen des Textes informieren.	
Ich kann eigenständig Informationen über den oder die Autor*in der deutschsprachigen Geschichte sammeln.	Informationen über den oder die Autor*in, literarische Motive und die Epoche recherchieren.	
Ich kann eigenständig Informationen über die Zeit, in der die Geschichte spielt, sammeln.		
Schreibhandeln Text als Anlass/Text als Modell		
Ich kann auf Basis der originalen deutschsprachigen Geschichte eine eigene Geschichte schreiben (beispielsweise eine eigene Version eines Märchens schreiben).	den literarischen Text und dessen Themen als Anlass für die eigene Textproduktion nehmen und eigenständig erweitern. die Struktur/Form des Ausgangstextes als Modell für die eigene Produktion nutzen.	Niveau 1: sich an kreativen Tätigkeiten rund um ein Buch beteiligen (einen Brief oder eine E-Mail schreiben, ein Hörspiel oder einen Film aufzeichnen, ein Bild malen, über die Buchfiguren oder Leseerfahrungen twittern, ein Poster des Lieblingsbuches gestalten, eine Geschichte in einen Comicstrip oder Rap umwandeln etc.)

7.3 Methode

Aufführung und Vortrag		
Ich kann die deutschsprachige Geschichte darstellen.	Aspekte des Textes performativ umsetzen.	Niveau 2: Bücher durch Präsentationen bewerben (z. B. fesselnde Auszüge vorlesen, um die Neugier der anderen Schüler*innen zu wecken).

Quelle: Nach Steininger (2014: 360-398), Witte (2008: 505 f.) und Pieper (LiFT-2), sinngemäß zusammengefasst von E. L.

7.4 Durchführung der Fragebogenabnahme

Die Zeiträume der Fragebogenabnahme wurden im Vorfeld mit den Lehrkräften der Experimentalgruppe vereinbart und festgelegt. Mit den Lehrkräften der Experimentalgruppe wurde, wie beim Lesetest, der Ablauf vorbesprochen. Die Durchführung der Fragebogenerhebung erfolgte in einer regulären Unterrichtsstunde. Die Lehrkräfte ließen die Fragebögen in ihrer Anwesenheit online ausfüllen, um die Bereitschaft der Lernenden, die Fragen ernsthaft zu beantworten, zu steigern. Zudem konnten Lernende während des Ausfüllens Fragen stellen, wenn sich Begriffe oder bestimmte Items als unklar herausstellten. Alle Lehrkräfte bekamen den Fragebogenlink von der Forscherin per E-Mail zugeschickt. Sofern Lernende bei der Abnahme abwesend waren, wurden die Lehrkräfte gebeten, sie in der darauffolgenden Unterrichtsstunde den Fragebogen im Unterricht ausfüllen zu lassen. Der Fragebogen sollte in der Schulstunde und unter Aufsicht der Lehrkraft ausgefüllt werden. Das Ausfüllen dauerte ungefähr zehn Minuten.

7.5 Statistische Auswertung

Für die Analyse der mit dem vorliegenden Fragebogen erhobenen Daten wurde eine Multi-Level-Modellierung eingesetzt. Mithilfe dieses Analyseverfahrens können der Einfluss unabhängiger Variablen auf abhängige Variablen sowie Interaktionen zwischen Variablen unterschiedlicher Ebenen geschätzt werden; dieses Vorgehen ist angemessen, da sich die Lernenden in Schulklassen ähnlicher sind, als dies bei einer Zufallsauswahl von Probanden der Fall wäre. Ein zusätzlicher Vorteil der Multi-Level-Analyse ist, dass alle Schülerantworten (pro Dimension oder Analyseeinheit) in die Analyse aufgenommen werden können, auch wenn Lernende nur einen Fragebogen oder nur Teile davon ausgefüllt haben. Dadurch kommt es nicht zu einer starken Reduzierung der Stichprobengröße oder Verzerrung der Resultate und alle Daten können optimal genutzt werden.

Bei der Datenanalyse waren die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten und den Unterschieden zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe von Interesse. Es wurde untersucht, ob Haupteffekte beim Messzeitpunkt (Vor- und Nachmessung) und bei der Kondition (Experimental- versus Kontroll-

gruppe) nachzuweisen sind. Zusätzlich wurden auch die Haupteffekte von Geschlecht und Schultyp untersucht. Des Weiteren wurde der Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Kondition gemessen, denn dieser gibt an, ob und in welchem Ausmaß die Lernenden der Experimentalgruppe bzw. der Kontrollgruppe Fortschritte erzielt haben. Ferner wurden die Ergebnisse des Lesetests mit den Ergebnissen der Fragebogenstudie verglichen. Auch hier wurden die Haupteffekte von Messzeitpunkt, Kondition und Geschlecht und Interaktionseffekte analysiert.

Die Antworten konnten einer Likert-Skala von 1 bis 5 (von negativ bis positiv, beispielsweise *trifft überhaupt nicht zu* bzw. *trifft völlig zu*) zugeordnet werden, auf der die Lernenden ihre Präferenz angeben konnten. Antworten auf einer Likert-Skala sind formal ordinal- bzw. intervallskaliert, da nicht notwendigerweise angenommen werden kann, dass Testteilnehmende die verschiedenen Antwortmöglichkeiten als gleichwertig wahrnehmen. Da bei einer fünf- oder mehrstufigen Likert-Skala der Unterschied zwischen ordinalen und intervallskalierten Daten relativ gering ist, wurden die vorliegenden Daten wegen des größeren Informationsgewinns auf Intervallniveau analysiert (vgl. Mellenbergh 1994).

Die Ergebnisse wurden pro Kohorte analysiert, eine integrierte Analyse von Kohorte 1 und 2 wurde nicht angestrebt, obwohl der Fragebogen nach Kohorte 1 nicht angepasst wurde. Es wurde einer getrennten Analyse nach Kohorten der Vorzug gegeben, da das Hauptaugenmerk auf der Präsentation der Resultate liegen sollte und nicht auf den Unterschieden zwischen den Kohorten. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Übersichtstabellen, wobei Kohorte 1 und 2 gemeinsam erfasst werden.

7.6 Ergebnisse

Bei der Darstellung der Resultate der Fragebogenerhebung werden die Themenbereiche in einer anderen Reihenfolge als im Fragebogen präsentiert. Zuerst werden die Ergebnisse der Selbsteinschätzung bezüglich der Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden dargestellt (Teil 2 des Fragebogens), da sie zur Beantwortung der Forschungsfragen von Belang sind. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung der Ergebnisse zu den weiteren Fragen, die der Vertiefung der Untersuchung dient (Teil 1 des Fragebogens). Wenn es sich bei den Ergebnissen um Haupteffekte handelt, werden in den nachfolgenden Tabellen die Ergebnisse nach Schultyp aufgeteilt, es wird angegeben, bei welcher Frage der Durchschnittswert beim Schultyp *havo* signifikant niedriger liegt als bei der Gruppe *vwo* oder beim Geschlecht. Auf Items, bei denen Unterschiede festgestellt werden können, wird in den Übersichten näher eingegangen. Der Fokus wird auf Effekte gelegt, die in beiden Kohorten nachweisbar sind.

7.6 Ergebnisse

Tabelle 7.6: Übersicht über die Mittelwerte zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sowie Vor- und Nachmessung

	Kohorte	α	Experimental- gruppe		Kontrollgruppe	
			V	N	V	N
Kommunikative Kompetenzen (10 Items)	1 ^{4,5}	,82	3,24 (,08)	3,28 (,08)	3,29 (,09)	3,27 (,09)
	2 ⁴	,81	3,18 (,10)	3,29 (,08)	2,92 (,10)	3,12 (,80)
Psycho-soziale Kompetenzen (5 Items)	1 ⁴	,74	3,18 (,11)	3,20 (,10)	3,08 (,11)	3,28 (,12)
	2 ⁵	,74	2,96 (,11)	3,10 (,09)	2,99 (,11)	3,09 (,10)
Reflexive Kompetenzen (8 Items)	1 ⁴	,89	3,03 (,11)	3,07 (,11)	3,12 (,12)	3,16 (,13)
	2 ⁴	,88	2,84 (,10)	3,04 (,09)	2,75 (,10)	2,86 (,09)
Interkulturelle Kompetenzen (3 Items)	1 ⁴	,75	2,92 (,12)	3,00 (,12)	2,90 (,13)	2,98 (,13)
	2	,65	2,81 (,09)	3,00 (,08)	2,80 (,10)	2,78 (,08)
Methodische Kompetenzen (9 Items)	1 ⁴	,91	3,03 (,11)	3,15 (,10)	3,09 (,11)	3,17 (,12)
	2 ²	,90	2,96 (,11)	3,13 (,09)	2,72 (,11)	2,95 (,09)

V = Vormessung / N = Nachmessung

¹ Haupteffekt Kondition ($p < ,05$);

² Haupteffekt Messzeitpunkt ($p < ,05$)

³ Interaktionseffekt Kondition * Messzeitpunkt ($p < ,05$)

⁴ Haupteffekt Schultyp (*havo*-Lernende erzielen niedrigere Werte als *vwo*-Lernende)

⁵ Haupteffekt Geschlecht (Mädchen schätzen sich positiver ein als Jungen)

Insgesamt wurde die Selbsteinschätzung der Lernenden in fünf Skalen gemessen, die jeweils aus mehreren Items bestehen. Die internen Konsistenzen der Skalen sind als gut einzustufen. Die Items der Skalen von Kohorte 1 weisen einen Cronbachs-Alpha-Wert von ,74 bis ,91 auf. Die Mittelwerte liegen durchschnittlich bei 3 auf einer Skala von 1 bis 5: Die Lernenden schätzen ihre Kompetenzen weder extrem positiv noch extrem negativ ein. Allerdings kann in Kohorte 1 bei allen fünf Konstrukten weder ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten noch ein Unterschied zwischen den beiden Konditionen noch ein Interaktionseffekt zwischen Kondition und Messzeitpunkt festgestellt werden. Bei fast allen Skalen gibt es allerdings einen Haupteffekt Schultyp: *havo*-Lernende erzielen signifikant schlechtere Resultate als *vwo*-Lernende. Bei dem Konstrukt „Kommunikative Kompetenzen“ lassen sich ein Haupteffekt Schultyp ($F(1, 776,0) = 3,20; p = ,04$) und ein Haupteffekt Geschlecht ($F(1, 485,7) = 3,20; p = ,04$) feststellen: Mädchen antworten

7 Zur Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden

signifikant positiver auf die Fragen als Jungen. Bei den anderen Konstrukten, „Psycho-soziale Kompetenzen“ ($F(1, 755,0) = 5,15; p = ,02$), „Reflexive Kompetenzen“ ($F(1, 933,1) = 7,53; p = ,01$), „Interkulturelle Kompetenzen“ ($F(1, 821,2) = 5,78; p = ,02$) und „Methodische Kompetenzen“ ($F(1, 859,0) = 6,68; p = ,01$) ist ebenfalls ein Haupteffekt beim Schultyp nachweisbar.

Die Skalen-Items von Kohorte 2 weisen einen Cronbachs-Alpha-Wert von ,65 bis ,90 auf. Die Skalenzuverlässigkeit ist bei allen Skalen als gut zu bewerten, lediglich bei der Skala „Interkulturelle Kompetenz“ kann der Zusammenhang mit einem Wert von ,65 als gerade noch genügend eingestuft werden. Auch in Kohorte 2 lässt sich bei keiner der fünf Skalen ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Konditionen feststellen. Zudem ist auch in dieser Kohorte kein Interaktionseffekt feststellbar. Bei der Skala „Methodische Kompetenzen“ zeigt sich ein Haupteffekt zwischen den Messzeitpunkten (Vor- und Nachmessung). Die Lernenden antworten in der Nachmessung positiver als in der Vormessung. Im Gegensatz zu Kohorte 1, bei der mehr Haupteffekte hinsichtlich des Schultyps nachweisbar waren, zeigt sich in Kohorte 2 nur ein Haupteffekt bei den Skalen „Kommunikative Kompetenzen“ und „Reflexive Kompetenzen“. *Havo*-Lernende schätzen sich schlechter ein als *vwo*-Lernende. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in beiden Kohorten keine Interaktionseffekte festgestellt werden können. Es lässt sich nicht feststellen, dass das Treatment einen separaten Effekt auf eine der analysierten Variablen hatte. Tabelle 7.7 enthält eine Übersicht über die im Fragebogen Teil 1 gestellten Fragen zum Leseverhalten und zur Lesehäufigkeit.

Tabelle 7.7: Übersicht über Mittelwerte und Standardabweichung der Experimental- und Kontrollgruppe bei Vor- und Nachmessung

		Kohorte	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
			V	N	V	N
1	Wie gern liest du literarische Texte auf Niederländisch?	1 ⁴⁵	3,09 (.19)	3,02 (.19)	3,23 (.20)	3,04 (0,20)
		2 ²⁴⁵	3,14 (.14)	3,00 (.12)	3,29 (.14)	2,92 (.12)
2	Wie gern liest du literarische Texte in einer anderen Sprache (Deutsch, Englisch etc.)?	1 ⁴⁵	2,57 (.20)	2,47 (.19)	2,63 (.21)	2,37 (.21)
		2 ¹⁴⁵	2,09 (.14)	2,21 (.12)	2,46 (.15)	2,38 (.12)
3	Wie viel liest du im Vergleich zu deinen Mitschüler*innen auf Niederländisch?	1 ⁴⁵	2,86 (.14)	2,75 (.13)	2,96 (.14)	2,80 (.14)
		2 ⁵	2,87 (.09)	2,87 (.10)	2,84 (.09)	2,81 (.10)
4	Wie viel liest du im Vergleich zu deinen Mitschüler*innen in einer anderen Sprache?	1 ⁴⁵	2,60 (.16)	2,65 (.15)	2,75 (.16)	2,54 (.16)
		2 ⁴	2,38 (.11)	2,58 (.11)	2,57 (.11)	2,67 (.11)

7.6 Ergebnisse

5	Ich finde das Lesen von deutschsprachigen Büchern sehr schwierig/sehr einfach.	1	2,69 (.12)	2,85 (.12)	2,51 (.12)	2,57 (.12)
		2 ⁴	2,44 (.12)	2,54 (.10)	2,27 (.12)	2,36 (.10)
6	Hast du schon mal ein Buch auf Deutsch gelesen? Ja/Nein	1 ³	,73 (.07)	,82 (.07)	,65 (.07)	,58 (.07)
		2	,56 (.60)	,73 (.05)	,65 (.06)	,69 (.05)
7	Hast du schon mal einen literarischen Text auf Deutsch gelesen? Ja/Nein	1 ^{1 2 3 4}	,45 (.07)	,89 (.06)	,26 (.07)	,46 (.07)
		2 ^{2 3}	,31 (.73)	,80 (.06)	,46 (.08)	,48 (.06)

V = Vormessung / N = Nachmessung

¹ Haupteffekt Kondition ($p < ,05$)

² Haupteffekt Messzeitpunkt ($p < ,05$)

³ Interaktionseffekt Kondition * Messzeitpunkt ($p < ,05$)

⁴ Haupteffekt Schultyp (*havo*-Lernende erzielen schlechtere Werte als *vwo*-Lernende)

⁵ Haupteffekt Geschlecht (Mädchen schätzen sich positiver ein als Jungen)

Wie aus Tabelle 7.7 zu entnehmen ist, äußern sich die Lernenden der Kohorte 1 über das Lesen von niederländischen literarischen Texten im Allgemeinen (relativ) positiv.⁵⁸ Im Vergleich dazu sprechen sie sich über das Lesen in einer anderen Sprache bedeutend weniger positiv aus. Auch bei den beiden Fragen, bei denen Lernende sich mit anderen vergleichen sollen, werden am häufigsten Antworten aus der Mitte der Skalen gewählt. Bei keiner der ersten vier Fragen kann ein Unterschied zwischen Vor- und Nachmessung oder ein Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Zudem ist auch kein Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Kondition feststellbar. Die Analyse der Daten ergab, dass der Mittelwert von *havo*-Lernenden im Durchschnitt niedriger als der von *vwo*-Lernenden ist. Bei den ersten vier Fragen zeigt sich auch ein signifikanter Geschlechterunterschied: Mädchen antworten durchschnittlich positiver als Jungen. Bei der Frage nach dem Schwierigkeitsgrad deutschsprachiger literarischer Texte liegen die Werte ebenfalls im mittleren Bereich. Lernende erfuhren das fremdsprachige Lesen auf Deutsch weder als einfach noch als schwierig. Es gibt keinen signifikanten Effekt. Es zeigen sich lediglich bei den beiden Fragen „Hast du schon mal ein Buch auf Deutsch/einen literarischen Text auf Deutsch gelesen?“ signifikante Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den beiden Messungen und zwischen den Experimental- und den Kontrollgruppen. Bei diesen beiden Fragen ist ein Interaktionseffekt feststellbar. Die Lernenden der Experimentalgruppe haben häufiger ein Buch gelesen als die Lernenden der Kontrollgruppe. Zudem gibt es bei der Frage, ob die Lernenden einen literarischen Text gelesen haben, einen

⁵⁸ Die Anzahl der zweisprachigen Lernenden (Deutsch-Niederländisch) unterscheidet sich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe nicht (11 versus 12). Diese Lernenden werden daher nicht als eigene Gruppe in die Analyse aufgenommen, weil die Teststärke (Power – die Wahrscheinlichkeit, einen Effekt aufzeigen zu können, wenn dieser tatsächlich nachweisbar ist) zu klein ist.

Interaktionseffekt beim Messzeitpunkt. Bei der Experimentalgruppe von Kohorte 1 hat sich die Zahl der gelesenen Bücher erhöht, bei der Kontrollgruppe hingegen verringert, was wahrscheinlich auf das Treatment zurückzuführen ist.

Auch in Kohorte 2 äußern sich die Lernenden über das Lesen von niederländischen literarischen Texten im Allgemeinen (relativ) positiv.⁵⁹ Im Vergleich dazu sprechen sie sich über das Lesen in einer anderen Sprache bedeutend weniger positiv aus. Auch bei den beiden Fragen, bei denen sie ihre Lesehäufigkeit mit der ihrer Mitschüler*innen vergleichen sollen, liegen die Mittelwerte wie bei Kohorte 1 im mittleren Bereich. Bei Frage 1 kann ein signifikanter Unterschied zwischen Vor- und Nachmessung, Schultyp und Geschlecht nachgewiesen werden. Die Experimentalgruppen lesen bei der Nachmessung weniger gern niederländische Bücher als bei der Vormessung. Es ist jedoch kein Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Kondition feststellbar. Bei der zweiten Frage zeigt sich ein Haupteffekt bei der Kondition, beim Schultyp und beim Geschlecht. Die Mittelwerte von *havo*-Lernenden liegen hierbei signifikant niedriger als die Werte der *vwo*-Lernenden, die Experimentalgruppe schätzt sich bei der Vormessung negativer ein als die Kontrollgruppe, was für Mädchen und für Jungen gilt. Nach dem Schwierigkeitsgrad deutschsprachiger literarischer Texte gefragt, antworteten die Lernenden ebenfalls im mittleren Bereich der Skala. Lernende geben an, das fremdsprachige Lesen auf Deutsch weder als einfach noch als schwierig zu erfahren. Auch hier kann kein signifikanter Unterschied zwischen Vor- und Nachmessung in Bezug auf die Kondition nachgewiesen werden. Es gibt einen Haupteffekt Schultyp: *havo*-Lernende finden das Lesen in einer Fremdsprache schwieriger als *vwo*-Lernende. Bei der Frage „Hast du schon mal ein Buch auf Deutsch gelesen?“ zeigten sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede. Bei der Frage „Hast du schon mal einen literarischen Text auf Deutsch gelesen?“ zeigte sich neben dem Haupteffekt Messzeitpunkt auch ein Interaktionseffekt zwischen Kondition und Messzeitpunkt, was bedeutet, dass die Experimentalgruppe mehr gelesen hat als die Kontrollgruppe. Des Weiteren wurden Lernenden auch einige Aussagen zu ihrem kulturellen Interesse vorgelegt, zu denen sie Stellung nehmen sollten. Die Lernenden konnten auf einer Skala zwischen 1 und 5 (von *trifft völlig zu* bis *trifft überhaupt nicht zu*) ihre eigene Einschätzung vornehmen. Die Darstellung der Übersicht erfolgt in Tabelle 7.8.

⁵⁹ Die Anzahl der zweisprachigen Lernenden unterscheidet sich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe nicht. Die Werte dieser Lernenden werden nicht einzeln ausgewertet.

7.6 Ergebnisse

Tabelle 7.8: Übersicht über Mittelwerte und Standardabweichung zu Items über das kulturelle Interesse der Experimental- und Kontrollgruppe bei Vor- und Nachmessung

	Ko- horte	Experimental- gruppe	Kontrollgruppe		
		V	N	V	N
Es gefällt mir, viel über deutschsprachige Länder zu erfahren.	1 ⁴	2,45 (.11)	2,35 (.11)	2,47 (.11)	2,25 (.11)
	2	2,28 (.09)	2,39 (.10)	2,31 (.09)	2,38 (.10)
Ich sehe mir zu Hause deutschsprachige Filme oder deutschsprachiges Fernsehen an.	1	1,78 (.09)	1,60 (.09)	1,60 (.09)	1,65 (.09)
	2 ²	1,46 (.09)	1,55 (.10)	1,68 (.09)	1,95 (.94)
Ich finde es wichtig, literarische Texte in einer anderen Sprache lesen zu können.	1 ⁴	3,09 (.12)	3,05 (.11)	3,21 (.12)	2,91 (.12)
	2 ⁵	2,82 (.12)	3,01 (.12)	3,07 (.12)	3,02 (.11)
Ich lese weiter, auch wenn es unbekannte Wörter im Text gibt, die ich nicht verstehe.	1 ⁴	3,61 (.14)	3,55 (.14)	3,51 (.14)	3,21 (.14)
	2 ⁴	3,35 (.13)	3,32 (.13)	3,35 (.14)	3,47 (.13)

V = Vormessung / N = Nachmessung

¹ Haupteffekt Kondition ($p < ,05$)

² Haupteffekt Messzeitpunkt ($p < ,05$)

³ Interaktionseffekt Kondition * Messzeitpunkt ($p < ,05$)

⁴ Haupteffekt Schultyp (*havo*-Lernende erzielen niedrigere Werte als *vwo*-Lernende)

⁵ Haupteffekt Geschlecht (Mädchen schätzen sich positiver ein als Jungen)

Wie aus Tabelle 7.8 ersichtlich ist, liegt das Interesse der Lernenden daran, viel über deutschsprachige Länder zu erfahren, in der Mitte der Skala. Auffallend ist, dass sich Lernende in der Freizeit wenig deutschsprachiges Fernsehen und wenig deutschsprachige Filme ansehen. Positiv fällt auf, dass Lernende es als relativ wichtig erfahren, fremdsprachige literarische Texte lesen zu können. Und es zeigt sich, dass sie Lücken im Wortverständnis zulassen und den Text weiterlesen, auch wenn sie nicht alle Wörter verstehen. Bei drei Items zeigt sich ein Haupteffekt von Schultyp; die Mittelwerte bei der *havo*-Gruppe sind signifikant niedriger als die der *vwo*-Gruppe. Die Lernenden zeigen auch in Kohorte 2 relativ wenig Interesse an deutschsprachigen Ländern. Auch in dieser Kohorte zeigt sich, dass Lernende in ihrer Freizeit wenig deutschsprachiges Fernsehen oder wenig deutschsprachige Filme rezipieren. Auffällig ist der Haupteffekt Messzeitpunkt. Die Lernenden antworten bei der Nachmessung positiver als bei der Vormessung. Bei der Frage, ob Lernende es wichtig finden, fremdsprachige literarische Texte lesen zu können, liegen die Werte im mittleren Bereich. Hier zeigt sich ein Haupteffekt Geschlecht, was bedeutet, dass Mädchen das Lesen von fremdsprachiger Literatur wichtiger finden als Jungen. Positiv kann angemerkt werden, dass Lernende in dieser Kohorte angeben, sich durch unbekannte Wörter nicht vom Weiterlesen abhalten zu lassen, wobei es einen Haupteffekt Schultyp gibt. Bei allen Items außer bei Item 2 (Haupteffekt Messzeitpunkt) gibt es keine nachweislichen Effekte bei

7 Zur Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden

der Vor- und Nachmessung. Zudem ist kein Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Kondition nachweisbar.

Zusammenhang zwischen Lesetestresultaten und Selbsteinschätzungswerten
Mithilfe eines Multi-Level-Modells (siehe Tabelle 7.9) wurde der Frage nachgegangen, ob sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Lesefähigkeit (Lesetest) und der Selbsteinschätzung von Lernenden in Bezug auf literarische Kompetenz feststellen lassen. In diesem Multi-Level-Modell wurde zur Selbsteinschätzung aller Kompetenzen ein Effekt hinzugefügt, wobei sich dieser Effekt zwischen beiden Messzeitpunkten, zwischen den beiden Konditionen oder zwischen Messzeitpunkt x Kondition unterscheiden konnte. Mittels eines F-Tests wurde überprüft, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung bezüglich der literarischen Kompetenz und den Lesetestresultaten feststellen lässt. Danach wurden die F-Tests für die verschiedenen Interaktionseffekte interpretiert.

Tabelle 7.9: Selbsteinschätzungen der Lernenden in Bezug auf literarische Kompetenz für beide Kohorten

	Kohorte 1		Kohorte 2	
	$F (df_1, df_2)$	p	$F (df_1, df_2)$	p
Kommunikative Kompetenz	27,3 (1, 425,5)	< ,001	12,38 (1, 517,7)	< ,001
Psycho-soziale Kompetenz	34,4 (1, 329,9)	< ,001	13,64 (1, 335,5)	< ,001
* Kondition	4,2 (1, 329,9)	,042		
Reflexive Kompetenz	32,91 (1, 331,9)	< ,001	8,94 (1, 341,2)	,003
Interkulturelle Kompetenz	17,9 (1, 454,9)	< ,001		
* Messzeitpunkt			4,24 (1, 515,0)	,040
* Kondition * Messzeitpunkt	4,39 (1, 452,8)	,04		
Methodische Kompetenz	32,8 (1, 328,5)	< ,001	11,35 (1, 338,6)	< ,001
* Kondition	3,55 (1, 328,5)	,06		

Für die Selbsteinschätzung der kommunikativen Kompetenz wurde in Kohorte 1 und 2 ein positiver Zusammenhang mit der Lesefähigkeit von Lernenden festgestellt (Kohorte 1: $F (1, 452,5) = 27,3$; $p < ,001$; Kohorte 2: $F (1, 517,7) = 12,38$; $p < ,001$); Lernende, die ihre kommunikative Kompetenz höher einschätzten, erzielten bessere Lesetestresultate als Lernende, die ihre kommunikative Kompetenz niedriger einschätzten (Kohorte 1: $\beta = 1,8$; Kohorte 2: $\beta = 1,3$).⁶⁰ Pro Punkt, um den sich die Lernenden auf der Skala der

⁶⁰ β ist in diesem Fall ein Regressionsgewicht, das die Stärke des Zusammenhangs zwischen der abhängigen und erklärenden Variable angibt.

7.6 Ergebnisse

kommunikativen Kompetenz in Kohorte 1 höher einstufen, erhöhte sich die Lesefähigkeit um 1,8 Punkte. Dieser Effekt variiert allerdings weder in Bezug auf Messzeitpunkt noch in Bezug auf Kondition (Experimental- oder Kontrollgruppe). Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Prä- und Posttest und auch nicht zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Auch für die Selbsteinschätzung der psycho-sozialen Kompetenz ist in beiden Kohorten ein Zusammenhang mit der Lesefähigkeit (Kohorte 1: $F(1, 329,9) = 34,4$; $p < ,001$; Kohorte 2: $F(1, 335,5) = 13,64$; $p < ,001$) nachweisbar. Lernende mit einem höheren Wert bei der Selbsteinschätzung der psycho-sozialen Kompetenz erzielten höhere Lesetestresultate (Kohorte 1: $\beta = 0,8$; Kohorte 2: $\beta = 1,3$). Zudem ist in Kohorte 1 ein Interaktionseffekt zwischen der Selbsteinschätzung der psycho-sozialen Kompetenz und der Kondition nachweisbar ($F(1, 329,9) = 4,2$; $p = ,04$). Dieser Effekt ist in der Experimentalgruppe stärker als in der Kontrollgruppe. Für die Selbsteinschätzung der reflexiven Kompetenz zeigt sich ein Haupteffekt (Kohorte 1: $F(1, 331,9) = 32,91$; $p < ,001$; Kohorte 2: $F(1, 341,2) = 32,91$; $p < ,001$). Lernende mit einem höheren Wert bei der Selbsteinschätzung der reflexiven Kompetenz erzielten auch höhere Lesetestresultate (Kohorte 1: $\beta = 1,5$; Kohorte 2: $\beta = 1,4$). Darüber hinaus zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Lernenden hinsichtlich (inter)kultureller Kompetenz und Lesefähigkeit (Kohorte 1: $F(1, 454,9) = 17,9$; $p < ,001$; Kohorte 2: $F(1, 515,9) = 8,17$; $p = ,004$). Zusätzlich gibt es auch einen Interaktionseffekt in Kohorte 1 zwischen Kondition und Messzeitpunkt (Kohorte 1: $F(1, 452,8) = 4,39$; $p = ,04$). Lernende mit einem höheren Wert bei der Selbsteinschätzung der (inter)kulturellen Kompetenz erzielten ein höheres Lesetestergebnis. Dieser Effekt zeigt sich bei der Nachmessung der Experimentalgruppe am stärksten. In Kohorte 2 gibt es einen Interaktionseffekt mit dem Messzeitpunkt: $F(1, 515,0) = 4,24$; $p = ,040$). Der Effekt ist bei der Nachmessung stärker als bei der Vormessung. Für die Selbsteinschätzung der methodischen Kompetenz ist ebenfalls ein Haupteffekt (Kohorte 1: $F(1, 328,5) = 32,8$; $p < ,001$; Kohorte 2: $F(1, 338,6) = 11,35$; $p < ,001$) feststellbar. Lernende mit einem höheren Wert bei der Selbsteinschätzung der methodischen Kompetenz erzielten bessere Lesetestresultate (Kohorte 1: $\beta = 1,7$; Kohorte 2: $\beta = 1,7$). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich für die verschiedenen Teilkompetenzen ein positiver Zusammenhang zwischen den Werten der Kompetenzselbsteinschätzung und den Lesetestergebnissen der Lernenden ergibt.

Für die Selbsteinschätzung der kommunikativen und reflexiven Kompetenz in Kohorte 1 und für die Selbsteinschätzung der kommunikativen, psycho-sozialen, reflexiven und methodischen Kompetenz in Kohorte 2 kann nur ein Effekt aufgezeigt werden, der nicht über den Messzeitpunkt oder über die

Kondition variiert. Für die (inter)kulturelle Kompetenz scheint dieser Effekt in Kohorte 1 zu variieren, abhängig von Messzeitpunkt und Kondition. Demzufolge ist für die (inter)kulturelle Kompetenz nicht nur ein Haupteffekt, sondern auch ein Interaktionseffekt mit Kondition und Messzeitpunkt feststellbar. Es zeigt sich, dass bei der Vormessung der Zusammenhang zwischen den Lesetestresultaten und der (inter)kulturellen Kompetenz signifikant niedriger ($\beta = ,2$) als bei der Nachmessung ($\beta = 1,0$) ist. Nimmt der Wert bei der (inter)kulturellen Kompetenz um einen Punkt zu, verändert sich die Lesefähigkeit um ,2 Punkte bei der Vormessung und um 1,0 bei der Nachmessung. Auf Haupteffektniveau zeigt sich, dass es einen Zusammenhang zwischen der Lesefähigkeit und der Selbsteinschätzung von Lernenden in Bezug auf ihre literarische Kompetenzentwicklung gibt. Der Zusammenhang unterscheidet sich jedoch nicht zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe und auch nicht zwischen Vor- und Nachmessung.

Auch für die Fragen zum Leseverhalten (Tabelle 7.4) wurden die Ergebnisse der Selbsteinschätzung mit den Lesetestergebnissen korreliert. Für die Fragen 1 bis 7 (siehe Tabelle 7.7) wurde untersucht, ob die Antworten der Lernenden einen Zusammenhang mit ihrer Lesefähigkeit aufweisen. Für sechs Fragen kann ein solcher Zusammenhang aufgezeigt werden ($\Delta\chi^2 \geq 3,97$; $df = 1$; $p \leq ,05$). Beim Vergleich der Modelle (das Modell mit den sieben Fragen verglichen mit dem Modell ohne diese Fragen) zeigt sich, dass bei sechs Fragen dieses Modell besser zum Modell mit den Fragen passt als ohne diese Frage. Die Antworten auf diese Fragen weisen demnach einen signifikanten Zusammenhang mit Lesefähigkeit auf. Nur für Frage 3 („Wie viel liest du im Vergleich zu deinen Mitschüler*innen auf Niederländisch?“) kann kein Zusammenhang mit der Lesefähigkeit aufgezeigt werden ($\Delta\chi^2 = 2,17$; $df = 1$; $p = ,14$). Für alle Fragen bis auf Frage 3 gilt demnach, dass je besser sich die Lernenden selbst einschätzten, desto höher auch das Lesetestresultat war ($,32 \leq \beta \leq 1,07$). Der Lesetestwert nimmt zwischen ,32 und 1,07 zu. Wenn sich der Fragebogenwert um einen Punkt erhöht, nimmt der Lesetestwert um mindestens ,32 (und maximal 1,07) zu. Insbesondere Frage 4 („Wie viel liest du im Vergleich zu deinen Mitschüler*innen in einer anderen Sprache?“) weist einen starken Zusammenhang mit der Lesefähigkeit auf. Wenn Lernende da positiv antworten, ist ihr Wert um 1,07 höher, als wenn sie negativ antworten. Für die Fragen 1 bis 7 wurde auch in Kohorte 2 untersucht, ob die Antworten der Lernenden einen Zusammenhang mit ihrer Lesefähigkeit aufweisen. Bei vier Fragen konnte ein Zusammenhang mit den Lesetestresultaten aufgezeigt werden ($\Delta\chi^2 \geq 3,84$; $df = 1$; $p \leq ,05$). Für die Fragen 1, 2, 4 und 5 gilt, dass als je besser sich die Lernenden einschätzten, desto besser auch das Lesetestresultat war ($,27 \leq \beta \leq ,56$). Wenn sich der Fragebogenwert um einen Punkt erhöht, nimmt der Lesetestwert um mindestens ,27 (und maximal ,56) zu. Nur für die Fragen

7.7 Diskussion

3, 6 und 7 kann kein Zusammenhang mit der Lesefähigkeit festgestellt werden ($\Delta\chi^2 \leq 2,00$; $df = 1$; $p \geq ,16$). Insbesondere Frage 4 („Wie viel liest du im Vergleich zu deinen Mitschüler*innen in einer anderen Sprache?“) weist einen starken Zusammenhang mit der Lesefähigkeit auf. Wenn Lernende da positiv antworten, ist ihr Wert um ,56 höher, als wenn sie negativ antworten. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich bei Frage 1, 4 und 5 in Kohorte 1 und 2 ein positiver Effekt feststellen lässt, für Frage 6 und 7 zeigt sich in der einen Kohorte ein Effekt, in der anderen Kohorte nicht.

7.7 Diskussion

In vorliegender Untersuchung war die Selbsteinschätzung von Lernenden hinsichtlich der Entwicklung literarischer Kompetenz von Interesse. Es sollte mithilfe eines Fragebogens quantitativ geprüft werden, wie Lernende ihre Entwicklung selbst einschätzen. Das Untersuchungsinteresse dieser Fragebogenstudie bestand also darin, anhand einer Selbsteinschätzung der Lernenden die Entwicklung im Laufe eines Schuljahres (mittels Vor- und Nachmessung) und zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe aufzuzeigen.

Bei der Analyse zeigte sich, dass die Mittelwerte sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 und bei sowohl der Experimental- als auch der Kontrollgruppe durchschnittlich bei 3 auf einer Skala von 1 bis 5 liegen: Die Lernenden schätzen ihre Kompetenzen weder extrem positiv noch extrem negativ ein. Und dies gilt sowohl für die Vor- als auch für die Nachmessung. Die Ergebnisse zeigen, dass in beiden Kohorten bei allen fünf Konstrukten weder ein signifikanter Unterschied zwischen den Messzeitpunkten noch ein Unterschied zwischen den beiden Konditionen noch ein Interaktionseffekt zwischen Kondition und Messzeitpunkt festgestellt werden kann. Bei einigen Skalen lassen sich Haupteffekte im Schultyp oder beim Geschlecht feststellen, wobei *havo*-Lernende sich signifikant schlechter einschätzen als *vwo*-Lernende. Bei dem Konstrukt „Kommunikative Kompetenzen“ lassen sich beispielsweise bei Kohorte 1 ein Haupteffekt Schultyp und ein Haupteffekt Geschlecht feststellen: Mädchen antworten signifikant positiver auf die Fragen als Jungen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass es in Bezug auf die Selbsteinschätzung der Kompetenzentwicklung von Lernenden keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten oder zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe gibt. Zudem sind keine Interaktionseffekte feststellbar. Die Befunde legen die Schlussfolgerung nahe, dass von dem Treatment kein Effekt auf die Selbsteinschätzung der Experimentalgruppe hinsichtlich ihrer Entwicklung literarischer Kompetenz festgestellt werden kann.

Die Analyse der Fragen zum eigenen Leseverhalten ergab folgende Resultate: Die Lernenden äußern sich über das Lesen von niederländischen literarischen Texten im Allgemeinen (relativ) positiv, wobei sich in Kohorte 2 die Experimentalgruppe niedriger einschätzt als die Kontrollgruppe. Das Lesen von fremdsprachigen Texten finden die Lernenden weder einfach noch schwierig. Dies trifft sowohl für die Experimentalgruppe als auch für die Kontrollgruppe zu. Da die Lernenden der Experimentalgruppe viele literarische Texte gelesen haben, wäre allerdings zu erwarten, dass diese Konditionsgruppe das Lesen am Ende des Schuljahres zumindest etwas einfacher finden würde. Die intensive Rezeption von literarischen Texten zeigte keinen Effekt auf die Selbsteinschätzung der Lernenden. Es zeigen sich lediglich zwischen den beiden Messungen und zwischen den Konditionen (Experimental- und Kontrollgruppen) bei den beiden Fragen „Hast du schon mal einen literarischen Text auf Deutsch gelesen?“ signifikante Differenzen in den Mittelwerten. Bei dieser Frage ist zudem ein Interaktionseffekt in beiden Kohorten feststellbar. Zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigten sich nur bei der Frage „Hast du schon mal ein Buch auf Deutsch gelesen?“ signifikante Mittelwertunterschiede in Kohorte 1. Die Lernenden der Experimentalgruppe haben häufiger ein Buch gelesen als die Lernenden der Kontrollgruppe. Zudem gibt es auch einen Haupteffekt beim Messzeitpunkt. Bei der Experimentalgruppe hat sich durch das Treatment die Zahl der gelesenen Bücher erhöht, bei der Kontrollgruppe in beiden Kohorten hat sich die Zahl der gelesenen Bücher hingegen verringert. Erwartungsgemäß hätten die Lernenden der Experimentalgruppe in beiden Kohorten bei dieser Frage zu 100% „Ja“ sagen müssen, da im Treatment das ganze Schuljahr lang literarische Texte im Unterricht eingesetzt wurden (siehe Kapitel 4 und 5). Dass die Werte nicht bei 100% „Ja“ liegen, kann darauf zurückzuführen sein, dass die Inhaltsvalidität nicht vollständig gegeben ist. Möglicherweise haben manche Lernenden die Frage so interpretiert, dass sie sich auf das Lesen in der Freizeit bezieht, und das Lesen der Bücher im schulischen Kontext als Pflichtlektüre gesehen und daher nicht berücksichtigt. Es kann nicht nachvollzogen werden, wie die Lernenden die Aussage des Items interpretiert haben.

Bei der Analyse der Unterschiede zwischen *havo* und *vwo* in Bezug auf die Entwicklung literarischer Kompetenz legen die Befunde nahe, dass sich *havo*-Lernende sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 bei den verschiedenen Kompetenzen niedriger einschätzen als *vwo*-Lernende. Hier zeigen sich Haupteffekte, aber keine Interaktionseffekte. Bei den Skalen „Psychosoziale, (inter)kulturelle und methodische Kompetenzen“ in Kohorte 2 wurden keine Haupteffekte festgestellt. Im Schultypvergleich zeigte sich, dass die Werte der *vwo*-Lernenden durchschnittlich gesehen höher sind als die der *havo*-Lernenden.

7.7 Diskussion

Die Analyse der Daten hinsichtlich Geschlechtsunterschieden in beiden Kohorten ergab, dass, wenn Effekte festzustellen waren, die Mädchen durchschnittlich positiver antworteten als die Jungen. Bei der Kompetenzentwicklung lässt sich in Kohorte 1 ein signifikanter Unterschied bei der Selbsteinschätzung der kommunikativen Kompetenzen, in Kohorte 2 bei der Selbsteinschätzung der psycho-sozialen Kompetenzen feststellen. Lediglich bei einigen Fragen konnten signifikante Unterschiede in der Selbsteinschätzung von Jungen und Mädchen aufgezeigt werden. Dies betrifft die Fragen „Wie gern liest du literarische Texte auf Niederländisch?, Wie gern liest du literarische Texte in einer anderen Sprache?, Wie viel liest du im Vergleich zu deinen Mitschüler*innen auf Niederländisch?“ und das Item „Ich finde es wichtig, literarische Texte in einer anderen Sprache lesen zu können“. Bei diesen Fragen gibt es einen nachweisbaren Haupteffekt des Geschlechts, wobei die Jungen in beiden Konditionen und auch in beiden Kohorten durchschnittlich niedrigere Werte bei der Vor- und Nachmessung erzielten als die Mädchen. Es konnte allerdings kein Interaktionseffekt nachgewiesen werden. Durch das Treatment verringerten sich die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen nicht. Durchschnittlich gesehen antworteten die Mädchen positiver als die Jungen.

Nach der Fragebogenabnahme in Kohorte 1 zeigte eine erste Analyse der Daten wenig signifikante Unterschiede. Dennoch wurde aufgrund der guten Reliabilität der Konstrukte beschlossen, den Fragebogen nicht anzupassen, um die Vergleichbarkeit beider Kohorten zu gewährleisten. Da es sich um eine Selbsteinschätzung handelt, lässt sich zusammenfassend die Vermutung aufstellen, dass Lernende die Aussagen unterschiedlich aufgefasst haben. Trotz der guten Reliabilität der Konstrukte war die Inhaltsvalidität möglicherweise nicht immer gegeben, oder die Items waren nicht eindeutig genug formuliert. Hinzu kommt, dass manche Werte bereits in der Vormessung in der Mitte lagen oder hoch waren, sodass zu erwarten war, dass die Unterschiede bei der Nachmessung geringer ausfallen würden. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Entwicklung von literarischer Kompetenz nicht auf den DaF-Unterricht beschränkt bleibt – Lernende hatten in diesem Schuljahr auch Literaturunterricht in den anderen Fremdsprachen und auch im Fach Niederländisch: sie haben ihre literarische Kompetenz möglicherweise auch in den anderen Fächern entwickeln können.

Außerdem stellen Selbsteinschätzungen immer eine persönliche Momentaufnahme dar. Die eigene Evaluation ergibt ein subjektives Bild der Wirklichkeit (vgl. Sprangers 1988). Dies zeigte sich bei manchen Fragen, wo die Experimentalgruppe sich niedriger einschätzt als die Kontrollgruppe. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Kritikfähigkeit durch Dauer und Intensität der Auseinandersetzung mit einer Materie zunimmt.

Die Didaktisierung der Treatmentaufgaben in der Unterrichtsreihe basierte auf den Kompetenzmodellen von Steininger (2014) und Witte (2008), um die unterschiedlichen Teilbereiche der literarischen Kompetenz von Lernenden zu entwickeln und zu fördern. Bei den Evaluationen (Leitfadeninterviews mit Lehrkräften, siehe Kapitel 5) gaben die Lehrkräfte mehrfach an, dass sie die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen als wichtige Lernziele für die Lernenden der Sekundarstufe I ansehen. Es könnte durchaus sein, dass der literarische Text möglicherweise von den Lehrkräften noch zu sehr als rein sprachlicher Input, als Lesetext gesehen und auf den literarischen Wert der Texte zu wenig eingegangen wurde und demnach die literarischen Lernziele zu wenig berücksichtigt wurden. Hinsichtlich des Umgangs mit literarischen Texten gab es zwischen den Lehrkräften Unterschiede, die sich vor allem in der Ausführung der Treatmentaufgaben zeigten. Möglicherweise haben die Lehrkräfte die Lernziele der literarischen Kompetenz noch nicht bewusst genug mit den Lernenden besprochen. Ein noch bewussterer Umgang hinsichtlich literarischer Lernziele und die Stärkung des literarischen Bewusstseins würden möglicherweise bei einer Folgeuntersuchung zu besseren Resultaten führen.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen den Lesetestresultaten und den Selbsteinschätzungswerten geht sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 aus den analytischen Befunden hervor, dass gute Lernende höhere Selbsteinschätzungswerte als Lernende mit weniger guten Leseleistungen erzielen. Auf Haupteffektniveau zeigt sich, dass es einen Zusammenhang zwischen der Lesefähigkeit und der Selbsteinschätzung von Lernenden in Bezug auf literarische Kompetenzentwicklung gibt. Der Zusammenhang unterscheidet sich allerdings nicht zwischen den Experimental- und den Kontrollgruppen und auch nicht zwischen Vor- und Nachmessung. Bei den Fragen zur Korrelation von Leseverhalten und Lesetest zeigt sich ebenfalls bei einigen Fragen ein Zusammenhang. Diese Effekte sind allerdings von den Kohorten abhängig und müssen daher vorsichtig interpretiert werden; es ist nicht klar, ob die Variablen tatsächlich einen Effekt haben, da sie von der Stichprobe abhängig sind. Erst wenn Effekte in beiden Kohorten feststellbar sind, kann von einem wahrscheinlichen Effekt ausgegangen werden (vgl. Aarts et al. 2015).

Da nicht in jeder Kohorte Interaktionseffekte oder Haupteffekte feststellbar sind, konnte mit dieser Fragebogenuntersuchung nicht gezeigt werden, dass das Treatment einen Effekt hatte. Die Frage, die durch weitere Studien noch zu untersuchen wäre, ist, ob ein Fortschritt in der literarischen Kompetenzentwicklung innerhalb eines Schuljahres zu erreichen ist. Witte (2008: 79) hat Lernende im Muttersprachenunterricht zwei bzw. drei Jahre lang beobachtet und konstatiert, dass sich Lernende im erstsprachlichen literarischen

7.8 Einschränkungen der Studie

Lesen nicht unbedingt jährlich um eine Niveaustufe verbessern. Aus seiner Studie geht hervor, dass sich die Mehrheit der getesteten Lernenden (83 %) innerhalb eines Zeitraumes von zwei bis drei Jahren um mindestens eine Niveaustufe verbesserten und dass ihre Motivation zunahm. In dieser Studie haben sich manche Lernenden bereits bei der Vormessung hoch eingeschätzt. In der Studie von Witte (2008: 278 f., 281, 441) zeigten Lernende mit einem relativ niedrigen Anfangswert eine stärkere Entwicklung als Lernende, die bereits mit einer relativ hohen Startkompetenz begannen: Je höher die literarische Kompetenz bei der Vormessung war, desto schwieriger war es und desto länger dauerte es, Lernende auf ein höheres Niveau zu bringen. Zudem stehen noch empirische Untersuchungen in der Literaturdidaktik aus, die der Frage nachgehen, ob es Unterschiede im Verlauf der Kompetenzentwicklung zwischen ersprachlichem und fremdsprachlichem literarischem Lernen gibt oder ob die Entwicklungen parallel verlaufen.

7.8 Einschränkungen der Studie

Der Vergleich der beiden Gruppen basiert auf der Selbsteinschätzung der Lernenden, wobei dieselben Items zweimal benutzt wurden, um Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten und der Kondition analysieren zu können. Oftmals zeigt sich bei solchen Selbsteinschätzungen eine geringe Varianz, denn häufig ist eine Tendenz zur Mitte feststellbar. Gute Lernende sind häufig kritisch gegenüber sich selbst, schätzen sich nicht zu hoch ein, leistungsschwächere Lernende schätzen sich möglicherweise durchschnittlich höher ein. Bei einer Folgeuntersuchung wäre es demnach wünschenswert, Fragen zu verwenden, bei denen die Lernenden die eigene Entwicklung hinsichtlich ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Nachmessung mit ihrer Anfangssituation vergleichen und darüber reflektieren, beispielsweise „Kannst du jetzt besser/schlechter ...?“. Solche Fragen wurden in dieser Untersuchung nicht gestellt.

Selbsteinschätzungen sind immer sehr subjektiv. Es stellt sich die Frage, was der Durchschnittswert 3 (auf einer Skala von 1 bis 5) für den oder die individuelle*n Proband*in bedeutet und inwiefern es sich bei dem Ergebnis um einen relativen oder einen absoluten Wert handelt. Es besteht die Vermutung, dass bei Fragebogenuntersuchungen die gegebenen Antworten eine absolute Bedeutung haben, dass sich die subjektive Bedeutung während des Schuljahres nicht ändert. Relativ bedeutet, dass Proband*innen eine Aussage am Beginn des Jahres anders einschätzen als am Ende des Jahres. Das wäre möglicherweise eine Erklärung für die fehlenden Effekte. Bei dieser Studie fehlt ein Beweis für die Annahme, dass die Resultate miteinander vergleichbar sind, denn es kann nicht festgestellt werden, ob die Lernenden die Aussagen

zur Selbsteinschätzung bei der Nachmessung genauso interpretieren wie bei der Vormessung (vgl. Sprangers 1988). Bei einer Folgeuntersuchung wären qualitative Untersuchungen, beispielsweise vertiefende retrospektive Interviews mit Lernenden und regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen im Sinne eines *Mixed-Methods*-Modells als Ergänzung und Vertiefung der Ergebnisse wünschenswert. Aus zeitlichen und Gründen der Belastung der Lernenden und Lehrkräfte wurde jedoch davon abgesehen. Vonseiten der Verfasserin wurde der Entwicklung und Durchführung des Treatments viel Aufmerksamkeit geschenkt. Mit den Lehrkräften aus Kohorte 1 wurde das Unterrichtsmaterial ausführlich evaluiert und in Kohorte 2 wurde viel Zeit in die didaktische Verbesserung der Materialien und Unterstützung der Lehrkräfte investiert. Im Nachhinein hat sich gezeigt, dass eine Analyse der von den Lernenden erstellten Materialien für die Interpretation der Daten hilfreich gewesen wäre, wodurch die gewonnenen Resultate differenzierter hätten dargestellt werden können und auch zu erklären gewesen wären.

Fragen, die bei einer Folgeuntersuchung an Lernende gestellt werden können, wären beispielsweise, bei welchen Aspekten Lernende bei sich einen Fortschritt sehen, was sie konkret gelernt haben oder bei welchen Aspekten sie die größten Fortschritte gemacht haben. In dieser Studie erfolgte keine Darstellung der Resultate getrennt nach den teilnehmenden Schulen; denn da die Werte vielfach nicht signifikant waren, hätte eine detaillierte Analyse pro Schule wenig Zugewinn bedeutet. In einem Folgeprojekt könnte sich auf die individuellen Unterschiede der Lehrkräfte konzentriert werden.

7.9 Fazit

Die longitudinale Untersuchung von Witte (2008) hat gezeigt, dass die in angestrebten Abschlussniveaus bei *havo*- und *vwo*-Lernenden für das Fach Niederländisch in vielen Fällen nicht erreicht werden. Als Grund führt der Autor an, dass Lernende in der Sekundarstufe II mit einem zu niedrigen Niveau beginnen und sich in der Sekundarstufe II anfangs verlangsamt weiterentwickeln, da ihre interpretativen Fähigkeiten, die für das Rezipieren der Bücher nötig sind, nur ungenügend entwickelt sind (vgl. Witte 2008: 513). Laut Witte (2008: 454) haben 40% der *havo/vwo*-Lernenden beim Start in die Sekundarstufe II das N2-Niveau im Fach Niederländisch noch nicht erreicht, was nicht überraschend ist, da ungefähr nur 15% der Unterrichtszeit in der Sekundarstufe I im Fach Niederländisch mit Literatur gefüllt wird (vgl. Oberon 2016: 6). Auf welchem Niveau sich Lernende im Fremdsprachenbereich am Ende der Sekundarstufe II durchschnittlich befinden, wurde noch nicht ausführlich untersucht. Um sowohl den Übergang zwischen Sekundarstufe I und II als auch einen „Literaturschock“ zu vermeiden, würde sich

7.9 Fazit

anbieten, bereits nicht nur im Muttersprachen-, sondern auch im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I intensiv literarische Texte im Unterricht zu behandeln und Aufgabenstellungen einzusetzen, welche die Entwicklung literarischer Kompetenz fördern. Zudem haben Lernende, die nach der Sekundarstufe I das Fach Deutsch abwählen, nur wenige Schuljahre lang Zeit, sich deutschsprachiger Literatur zu nähern und literarische Texte zu rezipieren. Darüber hinaus geht aus den Resultaten hervor, dass Lernende das Lesen von fremdsprachigen Texten weder einfach noch schwierig finden - sie stehen dem Lesen von fremdsprachigen Texten neutral gegenüber, was eine günstige Ausgangslage darstellt. Eine Förderung der literarischen Kompetenz im Umgang mit fremdsprachigen literarischen Texten kann lediglich erreicht werden, wenn tatsächlich im Unterricht gelesen wird, denn Lernende lesen aus eigenem Antrieb in der Freizeit kaum fremdsprachige Literatur.

8 Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis

8.1 Schlussfolgerungen

Das Ziel der vorliegenden Studie bestand darin, die Entwicklung des Leseverstehens und der literarischen Kompetenz von 14- bis 15-jährigen niederländischen Lernenden der Sekundarstufe I innerhalb eines Schuljahres zu beleuchten. In der vorliegenden Längsschnittstudie wurde in zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren in einem authentischen Setting (Schulklassen mit ihren eigenen Lehrkräften) die Effektivität eines intensiven und integrativen Literaturprojektes mittels eines Treatments erhoben. In zwei Kohorten, mit insgesamt ca. 300 am Treatment teilnehmenden Lernenden an zwölf niederländischen Schulen, wurde der Frage nachgegangen, ob ein intensiver Einsatz von literarischen Texten sowohl die Lesefähigkeit als auch die literarische Kompetenz von Lernenden fördern kann. Das Prä-Post-Design mit jeweils sechs Experimental- und sechs Kontrollgruppen pro Kohorte und zwei Schulformen (*havo* und *vwo*) beinhaltete als Messinstrumente einen Leseverstehenstest und eine Selbsteinschätzung von Lernenden mittels eines anonymen Online-Fragebogens.

Ein weiteres Ziel der Studie war es, durch eine quantitative Fragebogenuntersuchung Einblick in die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I in Bezug auf den Umgang mit literarischen Texten aus der Sicht von Lehrkräften zu gewinnen, didaktische Probleme und Schwierigkeiten im literaturdidaktischen Sprachunterricht zu beschreiben und Verbesserungsvorschläge für den DaF-Unterricht zu geben. Zudem wurde angestrebt, die Kluft zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis zu verkleinern und „die didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte“ (Hallet 2017b: 233) zu fördern; Ziel der empirischen Forschung ist,

dass sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung desselben. (Bausch et al. 2003b: 4)

Letztendlich sollte die Studie einen Impuls für weitere Untersuchungen und Diskussionen zu Literatur im Fremdsprachenunterricht geben, da empirische Unterrichtsforschung im Bereich der fremdsprachlichen Literaturdidaktik ein Desiderat darstellt (vgl. Burwitz-Melzer 2005; Kirmes-Link 2013: 83).

8.1 Schlussfolgerungen

Im Folgenden sollen deshalb zunächst die Erkenntnisse der Untersuchungen anhand der Forschungsfragen dargestellt werden. Das Kapitel wird mit Empfehlungen für den niederländischen Fremdsprachenunterricht abgeschlossen.

Wie sehen Inhalt, Praxis und Wertschätzung des Literaturunterrichts im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I aus der Sicht der niederländischen Lehrkräfte aus? (Kapitel 3)

Literarische Texte haben im niederländischen DaF-Unterricht der Sekundarstufe I keinen festen Platz. Sie werden in der Sekundarstufe I, wenn sie genutzt werden, vorwiegend als „sprachliches Material“ für das sinnentnehmende Lesen, zur Abwechslung und Entspannung („mal etwas Anderes“) eingesetzt und ihr Gebrauch in der Unterrichtspraxis hängt stark von der einzelnen Lehrkraft ab. Aus den Resultaten der Fragebogenuntersuchung unter DaF-Lehrkräften der Sekundarstufe I geht hervor, dass die interkulturelle und die sprachliche Entwicklung der Lernenden für die Lehrkräfte Priorität haben. Gefragt nach den Lernzielen antworteten Lehrkräfte, dass sie der sprachlichen Entwicklung und vor allem den rezeptiven Fertigkeiten einen hohen Stellenwert beimessen. Die Förderung der Leselust wird gleichfalls als bedeutsam eingeschätzt. Durch sie soll auch gleichzeitig die Lesefähigkeit der Lernenden verbessert werden. Die Förderung interkultureller Kompetenz ist ein wichtiger Aspekt des Fremdsprachenunterrichts. Werden literarische Texte im Unterricht genutzt, dienen diese Texte vorwiegend zum Lesetraining, aber auch dazu, Einblicke in die deutschsprachige Alltagskultur, die Traditionen und Sichtweisen, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ermöglichen. Die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten wird von den Lehrkräften als bedeutsamer gewertet als die Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeiten, was sich auch darin zeigt, dass wenig handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben eingesetzt werden. Die Fähigkeit, sich in die Hauptfiguren hineinzusetzen, die Entwicklung von Empathie und der Erwerb von Kenntnissen über erzähltechnische Elemente wie Erzählerperspektive, Zeit- und Ortswechsel werden von vielen Lehrkräften als nicht relevant erachtet. Dies erstaunt nicht, da Lernende dieser Altersgruppe noch über eine geringe fremdsprachliche Kompetenz und Lesekompetenz verfügen und literaturdidaktische Lernziele (wie beispielsweise Persönlichkeitsentwicklung, Empathie und Perspektivenwechsel) eine Herausforderung für Lehrkräfte und auch Lernende darstellen können (vgl. Caspari 2004).

Bei den im Unterricht genutzten Textsorten werden vorwiegend Songtexte, Kurzgeschichten und Jugendbücher präferiert. Diese Textsorten werden durchschnittlich häufiger im Unterricht eingesetzt als Märchen, Comics und Gedichte. Der Einsatz von literarischen Texten korreliert positiv mit den

Lernjahren. Hieraus lässt sich schließen, dass die fremdsprachige Kompetenz der Lernenden umso größer ist, je mehr literarische Texte eingesetzt werden. Hauptargumente von Lehrkräften gegen den Einsatz von Literatur in der Sekundarstufe I sind die Schwierigkeit einer angemessenen Textauswahl, die geringe Auswahl an geeigneten Texten und Lektüren sowie die Befürchtung, dass Lernende aufgrund ihrer sprachlichen Entwicklung im Anfangsunterricht überfordert sein könnten, weshalb literarische Texte erst genutzt werden könnten, wenn bei den Lernenden eine ausreichende fremdsprachliche Basis vorhanden ist. Die daraus resultierende Auffassung, literarische Texte sollten vorwiegend in der Sekundarstufe II eingesetzt werden, wenn das sprachliche Niveau der Lernenden bereits höher ist, könnten mit der Marginalisierung von literarischen Texten in den ersten Jahren des Fremdsprachenunterrichts zusammenhängen.

In der Fragebogenuntersuchung wurde zudem die Funktion und Wichtigkeit des Lehrbuches untersucht. Von den 219 Proband*innen arbeiten nur zwei nicht mit einem Lehrwerk. Der Einfluss des Lehrwerkes ist evident; mehr als zwei Drittel der Befragten geben an, die literarischen Texte des Lehrwerkes zu nutzen. Bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Schulbuch sind die Lehrkräfte der Auffassung, dass die Lehrwerke zu wenige literarische Texte enthalten, geben jedoch gleichzeitig an, dass sie außer den im Lehrwerk angebotenen literarischen Texten nur wenig bis gar keine Lektüre in ihrem Unterricht einsetzten. Ganztexte spielen im Unterricht der Befragten im ersten und auch im zweiten Lernjahr ebenfalls eine untergeordnete Rolle. Mehr als zwei Drittel der Befragten lesen mit ihren Lernenden im ersten Lernjahr keine Ganzschrift. Im zweiten Lernjahr liest die Hälfte der Befragten ein Jugendbuch im Unterricht. Bei diesen Ergebnissen fällt die große Spannbreite in der Anzahl der gelesenen Ganzschriften von 0 bis 11 Bücher pro Schuljahr auf. Aus der stark variierenden Anzahl gelesener Bücher lässt sich schlussfolgern, dass die Anforderungen je nach Schule oder je nach Lehrkraft sehr unterschiedlich sind. Die Lehrkraft oder die Schulkultur bestimmt den Inhalt des schulinternen Rahmenlehrplans und seine Durchführung. Diese große Freiheit ist auch auf die fehlenden Bildungsvorgaben für die Sekundarstufe I hinsichtlich Literatur zurückzuführen.

Aus der Analyse der Antworten der Lehrkräfte geht hervor, dass sie hinsichtlich der Nutzung von literarischen Texten in ihrer eigenen Unterrichtspraxis eher unzufrieden sind. Am unzufriedensten sind sie mit der Anzahl der im Unterricht behandelten Texte und mit der Unterrichtszeit, die für Literatur verwendet wird. Am zufriedensten sind sie mit der Variation der Textsorten. Das Maß der Zufriedenheit hängt nicht mit dem Ausbildungsniveau der Lehrkräfte zusammen. Wird genauer analysiert, auf welche Aspekte sich die Unzufriedenheit bezieht, dann werden vorrangig das fehlende geeignete

8.1 Schlussfolgerungen

Material, die fehlende Zeit im Unterricht, das hohe Pensum an Grammatik, Wortschatz und Fertigkeitstraining, die Verpflichtung zum Durcharbeiten des Lehrbuchs und die mangelnde Verfügbarkeit von Materialien genannt. Die Lehrkräfte räumen ein, dass sie im Unterricht der Sekundarstufe I gern mehr Literatur einsetzen würden, und finden es auch wichtig, dass in der Sekundarstufe I auf den Literaturunterricht der Sekundarstufe II vorbereitet wird. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass viele Proband*innen sich mehr fachdidaktische Hilfestellungen wünschten. Es fehlen didaktische und methodische Konzeptionen für die Lektüre von literarischen Texten, die bereits in der Sekundarstufe I eingesetzt werden können. Die Befragten vermissen zudem oftmals ein grundlegendes fachdidaktisches Literaturwissen, das sie in die Lage versetzt, die Didaktik und Methodik von Literaturvermittlung schülerorientiert in ihrem Unterricht einzusetzen. Lehrkräfte geben darüber hinaus an, dass die Materialsuche und die Aufbereitung des Materials einen hohen Arbeitsaufwand mit sich bringen und eine zusätzliche Belastung darstellen. Aus diesem Grund wünschen sie sich mehr adressatengerechtes, bereits aufbereitetes Material.

Viele Lehrkräfte hätten sich während ihrer Lehrerausbildung mehr literaturdidaktische Seminare gewünscht, geben jedoch auch an, dass sie das erworbene literaturdidaktische Wissen im Unterricht wenig einsetzen. Die Ergebnisse dieser Studie legen die Vermutung nahe, dass das Potenzial literaturdidaktischer Veranstaltungen für die spätere Unterrichtstätigkeit ungenügend erkannt oder angemessen didaktisch-methodisch eingesetzt wird (vgl. Schädlich 2008). Fachdidaktische Theorien, Konzeptionen und Modelle, welche die Lehrkräfte während des Studiums kennengelernt haben, nehmen in der Praxis einen geringen Stellenwert ein. Schädlich (2008) hat festgestellt, dass deutsche Lehramtsstudierende ihr Studium mit einem anderen Literaturbegriff beginnen als dem in der Literaturdidaktik verwendeten rezeptionsästhetischen Ansatz und dass die Studierenden ihre subjektiven Überzeugungen auch oft nach dem Studium beibehielten. Erworbenes (fachdidaktisches) Wissen habe nur einen geringen Einfluss auf das Handeln (vgl. Caspari, 2004). Es scheinen nicht die während des Studiums erworbenen Kenntnisse, sondern die eigenen Lernerfahrungen als Lernende, die eigene Praxiserfahrung sowie die Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse, Wünsche und das Verhalten der Lernenden den größten Einfluss zu haben. Die fachdidaktische Ausbildung sei dabei von einer eher untergeordneten Bedeutung (vgl. Caspari 2004: 57). Lehrkräfte haben vielfach die Neigung, in ihrer Unterrichtspraxis nicht die in der Lehrerausbildung erworbenen Handlungsmuster anzuwenden, sondern sie „auf davor entstandene Alltagstheorien über Lehren und Lernen [zu] gründen“ (Huber 2005, zitiert nach Doff et al. 2017: 141). Von welchen Faktoren die literaturdidaktischen

Perspektiven der niederländischen Deutschlehrkräfte abhängen, ist nicht näher empirisch beleuchtet worden. Eine Folgeuntersuchung wäre sehr zu empfehlen, da noch empirische Daten dazu fehlen, welches Verständnis von Literaturdidaktik bei den DaF-Lehrkräften (oder Fremdsprachen-Lehrkräften) der Sekundarstufe I in den Niederlanden vorherrscht und wie dieses Verständnis zu einer bestimmten Art des Einsatzes von Literatur im Fremdsprachenunterricht führt.

Wie zufrieden sind die Lehrkräfte und die Lernenden mit dem Treatmentprogramm und wie unterscheidet sich das reguläre Unterrichtsprogramm der Kontrollgruppen vom Treatmentprogramm? (Kapitel 5)

In diesem Teil der Studie sollte untersucht werden, ob das Treatment wie beabsichtigt durchgeführt wurde. An insgesamt zwölf Schulen sollte durch das Treatment mit einer kleinen Gruppe von Lehrkräften der Einsatz von literarischen Texten implementiert werden, um einer längerfristigen Einbeziehung in das Schulcurriculum den Weg zu bereiten, Fachkolleg*innen den Stellenwert von literarischen Texten näherzubringen und eine nachhaltige Veränderung in Gang zu bringen (siehe Meso- und Mikroebene von Thijs/van den Akker 2009: 10). Die Lehrkräfte arbeiteten freiwillig am Projekt mit. Mit dem Treatment wurde der Versuch unternommen, Literaturunterricht mit schülerorientierter Methodik zu gestalten. Beim Treatment wurde von einem integrativen Ansatz ausgegangen, wobei eine Verzahnung von literarischem Lernen mit der Entwicklung der Sprachkompetenz angestrebt wurde. Die Fragebogenuntersuchung unter den teilnehmenden Lehrkräften der Experimental- und Kontrollgruppe, die Videoaufnahmen und die Leitfadenterviews wurden durchgeführt, um die Implementierungskontrolle durchzuführen, aber auch um aus der Sicht der Lehrkräfte mehr über ihre fachdidaktischen Auffassungen zu erfahren, ein umfassenderes Bild über ihr didaktisches Handeln zu erhalten und um neue Einsichten in die aktuelle Praxis des DaF-Unterrichts zu gewinnen.

In dieser Unterrichtsreihe wurde versucht, eine ideale Situation zu schaffen, um sowohl die Lesefähigkeit als auch die literarische Kompetenz zu fördern. Die Lernenden der Experimentalgruppe lasen mehr literarische Texte und unterschiedliche Textsorten, beispielsweise mehr Jugendbücher, sparten allerdings auch einige Sachtexte im Lehrwerk aus. Die Kontrollgruppe hingegen konzentrierte sich vor allem auf das Lesen von Sachtexten. Beim Einsatz von produktiven Aufgaben ließen sich anhand der Resultate der Fragebogenuntersuchung ebenfalls Unterschiede feststellen. In den Experimentalgruppen wurden mehr Aufgaben im Unterricht eingesetzt, die auf produktive Fertigkeiten zielen als in den Kontrollgruppen. Die Experimentalgruppe wandte auch mehr kreative Aufgabenformen an. Einige Lehrkräfte gaben in den

8.1 Schlussfolgerungen

Leitfadeninterviews an, dass sich die Schreibfähigkeit der Lernenden durch das Projekt erheblich verbessert habe und dass die Lernenden nicht nur ihre Lesefähigkeit, sondern auch ihre Schreibfertigkeit weiterentwickelt hätten. Wie eine Studie zum Thema Literatur und kreatives Schreiben im Muttersprachenunterricht belegt (vgl. Janssen et al. 2006), gibt es eine positive Wechselwirkung. Kreatives Schreiben und Lesefähigkeit sind eng miteinander verbunden. Wer viele literarische Texte liest, kennt die Textmerkmale und kann sie beim Schreiben auch einsetzen. Starke Literaturlesende schreiben bessere Gedichte und Geschichten als schwächere Lesende. Und starke kreative Schreiber*innen zeigen bessere Resultate im Lesen und Interpretieren von literarischen Texten als schwächere (vgl. Janssen et al. 2006).

Die Lehrkräfte haben großen Einfluss auf das Gelingen eines Projektes und damit auch großen Einfluss auf die Lernleistungen der Lernenden, wie Studien schon seit längerem belegten (vgl. Hattie 2009). Die Mehrheit der Lehrkräfte der Experimentalgruppe war mit den diversen didaktischen Vorschlägen und mit der Mitarbeit der Lernenden zufrieden. Lernende und Lehrkräfte geben in den Evaluationen an, dass die Arbeit mit literarischen Texten Spaß machte und motivierend war. Viele Lernende hoben hervor, dass sich der Literaturunterricht (im Rahmen des Treatments) vom ‚normalen‘ Regelunterricht unterschied und werteten diese Abwechslung als positiv. Wenn literarische Texte eine angemessene Beachtung im Fremdsprachenunterricht finden und die methodischen Zugangsmöglichkeiten ausgeschöpft werden, profitieren die Lernenden nicht nur sprachlich, sondern auch in ihrer literarischen Entwicklung, wie die Lernenden in der Evaluationsfrage bestätigten. Lehrkräfte gaben in den Leitfadeninterviews an, dass sich aus dem Projekt nicht nur Lerneffekte für die Schüler*innen ergaben, sondern gleichfalls ein Zugewinn für ihre eigene didaktische und methodische Entwicklung. Im Rahmen des Projekts veränderten sich die Einstellungen und Sichtweisen der an der Stichprobe beteiligten Lehrkräfte. Eine Haltungsänderung geht im Idealfall auch mit einer Anpassung der didaktischen Entscheidungen in der Schule einher. Grundvoraussetzung dafür ist eine veränderte Wahrnehmung der Lehrerrolle, die die Bereitschaft voraussetzt, das eigene Lehrverhalten und den Unterricht kritisch zu betrachten und zu evaluieren. So konnten durch das Projekt positive Veränderungen in den Einstellungen und der Sichtweise der Lehrkräfte in Bezug auf den Einsatz von literarischen Texten erreicht werden. Bei den gemeinsamen Treffen und bei den Evaluationen äußerten einige Lehrkräfte häufiger den Wunsch nach fachlichen und praxisnahen Hilfestellungen. Wünschenswert wäre, wenn diese didaktischen ‚Werkzeuge‘ in den zukünftigen Unterricht der Lehrkräfte einfließen würden, auch andere Kolleg*innen der Fachgruppen davon profitieren könnten

und das zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterial auch weiterhin eingesetzt werden würde.

Der Großteil der teilnehmenden Lehrkräfte (Experimentalgruppe) betonte die persönliche Entwicklung, die didaktisch-methodische Verbesserung ihres eigenen Unterrichts und das Interesse der Fachkolleg*innen, was in dem Wunsch zur Fortsetzung des Projekts und zur verstärkten Aufnahme von literarischen Texten in das Schulcurriculum resultierte (wie die Lehrkräfte in den Interviews und im Fragebogen angaben). An einigen Schulen entstand allerdings ein Rechtfertigungsdruck gegenüber Fachkolleg*innen, die nicht in das Projekt involviert waren. Das Spannungsfeld bestand zwischen den Lehrkräften, die sich für den integrativen Literaturunterricht begeisterten, und den Lehrkräften, die davon nicht überzeugt waren. Es bleibt eine Herausforderung,

wie einerseits aus einer Gruppe heraus genügend Energie für eine grundlegende Veränderung erreicht werden kann, die Veränderung aber andererseits für die übrigen Akteure noch nachvollziehbar und ‚mitgebar‘ bleibt. Eine Gefahr für das dauerhafte Gelingen der Projekte besteht darin, dass sich ‚Dream-Teams‘ bilden, die jedoch entkoppelt von der sonstigen Schulkultur bestehen und auf zunehmende Widerstände stoßen, so dass sich die Innovation nicht langfristig als Standardpraxis in der Schule implementieren lässt. (Doff et al. 2017: 152)

Ein erfolgreicher Fremdsprachenunterricht ist komplex und verlangt den Lehrkräften viel ab. Werden in den Praktika während des Studiums noch Unterstützung und Hilfe bei der Weiterentwicklung und Reflexion des eigenen Unterrichts angeboten, ist eine an der Schule tätige Lehrkraft völlig auf sich allein gestellt und hat oft aufgrund von Zeitmangel und eventuell fehlenden Anreizen seitens der Schule kaum oder keine Möglichkeiten, den eigenen Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Die Lehrkräfte gaben in den gemeinsamen Besprechungen an, dass sie den Austausch und die Reflexion als sehr wertvoll erfahren haben.

Einige Lehrkräfte bringen vor, dass sowohl sie als auch die Lernenden die längere, intensive Beschäftigung mit einem Text als besonders positiv empfunden haben. Diese Erkenntnis könnte für die Anpassung oder Abänderung der Unterrichtsinhalte und -ziele genutzt werden, um den Unterricht verstärkt auf die Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen und die Lernzielkataloge (die Bildungsstandards) um literarische Lernziele zu erweitern. Weitere Effektuntersuchungen könnten für die Theoriebildung und konzeptionelle methodisch-didaktische Überarbeitung wertvoll sein, vor allem wenn gemeinsam mit Lehrkräften ein didaktisches Programm entwickelt und in der Praxis durchgeführt wird. Die Literaturvermittlung ist seit Jahren auf Veränder-

8.1 Schlussfolgerungen

ungen ausgerichtet. Deshalb lohnt es sich zu untersuchen, welche Ergebnisse mit dem Einsatz von Literatur erzielt werden können.

Aus Zeitgründen wurden die Schülerprodukte nicht in die Analysen aufgenommen; ihnen sollte in einer Folgeuntersuchung Aufmerksamkeit gewidmet werden. Um das literarische Lernen und auch den Bildungsaspekt im (niederländischen) Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I besser zu fördern, bedarf es noch zusätzlicher empirischer (qualitativer) Forschung, die untersucht, wie sich Lernende aufgrund des Einsatzes von literarischen Texten und kreativen Aufgaben entwickeln und welche didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können. In einer Folgeuntersuchung wäre es zudem sinnvoll, einzelne Aufgabensequenzen zu untersuchen, um die Wertschätzung von literarischen Texten und Aufgaben durch Lernende in Erfahrung zu bringen. Die Förderung oder Entwicklung der Motivation von Lernenden wurde nicht untersucht, da sie nicht Teil der vorliegenden Studie waren. Aus diesem Grund lässt sich nicht feststellen, welche Aufgaben oder Texte die Lernenden besonders motivierend fanden und welche weniger. Aus den Resultaten dieser Studie ergeben sich Ausgangspunkte für verschiedene weitere wissenschaftliche Studien.

Wie entwickelt sich die Lesefähigkeit der Lernenden in einem intensiven und integrativen Literaturprogramm im Vergleich zum regulären Unterrichtsprogramm? (Kapitel 6)

Mit einem auf informationsentnehmendes Lesen ausgerichteten standardisierten Lesetest wurde mittels eines Prä- und Posttestdesigns geprüft, ob innerhalb eines Schuljahres in den Experimentalgruppen mehr Leistungszuwachs als in den Kontrollgruppen zu verzeichnen war. In dieser Teilstudie wurde überprüft, ob sich das Leseverstehen von Lernenden ebenso weiterentwickelt, wenn die Lesefähigkeit anhand von literarischen Texten trainiert wird. Im Lesetest wurde nur das Leseverstehen überprüft. Die Ergebnisse des Lesetests spiegeln darum ausschließlich das informationsentnehmende Textverstehen wider. Die Resultate zeigen, dass sich die Lesefähigkeit von Lernenden in allen Experimentalgruppen, in beiden Kohorten stärker als bei den Kontrollgruppen und in beiden Schulformen (*havo* und *vwo*) verbessert hat. Zudem ließ sich feststellen, dass Lernende, die beim Prätest gute Leistungen erbringen, auch gute Posttestresultate erzielten und dass das Treatment sowohl bei leistungsstarken als auch bei leistungsschwachen Lernenden einen Effekt hatte. Zudem erzielten Mädchen durchschnittlich bessere Resultate als Jungen.

Welche Aspekte des Treatments zu den positiven Lesetestergebnissen geführt haben, lässt sich anhand des Lesetests nicht eindeutig feststellen. Dieser Lesetest kann lediglich einen punktuellen Einblick in das aktuelle Niveau

und den aktuellen Lernstand der Lernenden geben, kann jedoch nicht Prozesse oder weitere Entwicklungen erfassen (vgl. Harsch 2012: 168). Die Begeisterung der Lehrkräfte oder die erhöhte Motivation durch einen Methodenwechsel (andere Inhalte, andere Aufgabenformen) trug möglicherweise dazu bei, dass die Lernerfolge in allen Experimentalgruppen positiver ausfielen als bei den Kontrollgruppen (vgl. Albert/Marx 2016: 87; 97), aber auch die Textauswahl, der Einsatz von kreativen, produktiven Aufgabenstellungen und eventuell das Wissen, als Lernende/Lehrkräfte an einem Forschungsprojekt mitzuwirken, könnten die Motivation und die Bereitschaft zur Mitarbeit erhöht haben. Ob die besseren Lesetestresultate der Lernenden durch eine erhöhte Lesemenge erreicht wurden, lässt sich ebenfalls nicht feststellen, denn sowohl die Experimentalgruppe als auch die Kontrollgruppen lasen viel. Der positive Effekt kann auch auf den integrativen Ansatz und auf den Einsatz der handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben zurückzuführen und vielleicht nur teilweise dem Umgang mit literarischen Texten geschuldet sein. Kreative Aufgabenstellungen beinhalten vorwiegend Sprech- und Schreibaufgaben (vgl. Caspari 1994: 42). Eine weitere Erklärung für die positiven Resultate könnten die Wortschatzkenntnisse der Lernenden sein. Im Treatment nimmt nicht nur das Lesen eine zentrale Position ein, es wird auch anhand von produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) und Idiomaufgaben der Wortschatzaufbau gefördert. Die Lernenden werden aufgefordert, den in den Lesetexten vorkommenden Wortschatz anzuwenden und ihn bei verschiedenen Aufgabenformen einzusetzen. Wie aus Erkenntnissen der fremdsprachlichen Leseforschung hervorgeht, hängen die Wortschatzkenntnisse mit der Lesefähigkeit zusammen. Die Befunde aus der Metaanalyse zum Leseverstehen in der Fremdsprache von Jeon/Yamashita (2014) lassen den Schluss zu, dass das Leseverstehen in der Fremdsprache am stärksten mit den fremdsprachlichen Grammatik- und Vokabelkenntnissen zusammenhängt.

Zusammenfassend lässt sich aus der durchgeführten Studie ableiten, dass sich der intensive und integrative Einsatz von literarischen Texten für die Entwicklung der fremdsprachlichen Lesefähigkeit lohnt und die beteiligten Lernenden der Experimentalgruppe in beiden Kohorten Fortschritte gezeigt haben. Ohne gezieltes Lese- oder Lesestrategientraining konnte die Lesefähigkeit der Lernenden im authentischen Schulkontext in regulären Klassen durch das Lesen von literarischen Texten verbessert werden. Dies beweist, dass sich das Lesen von Literatur in reguläre Unterrichtsabläufe implementieren lässt. Anhand von literarischen Texten entwickeln Lernende ihre Lesefähigkeit, lernen verschiedene Textsorten kennen und erweitern ihre sprachliche Kompetenz.

8.1 Schlussfolgerungen

Wie entwickeln Lernende in einem intensiven und integrativen Literaturprogramm literarische Kompetenz im Vergleich zu Lernenden des regulären Unterrichtsprogramms? (Kapitel 7)

Die literarische Kompetenz gilt als eine weiche, schwer operationalisierbare und demzufolge auch schwer messbare Kompetenz (vgl. Frederking 2008b). Dies zeigt sich sowohl hinsichtlich der Möglichkeiten der empirischen Erforschung als auch in Bezug auf die Evaluation der Selbsteinschätzung. In dieser Teiluntersuchung sollte mithilfe eines Fragebogens geprüft werden, wie Lernende ihre Entwicklung selbst einschätzten. Das Forschungsinteresse dieser Fragebogenuntersuchung war demnach, anhand einer Selbsteinschätzung der Lernenden die Entwicklung im Laufe eines Schuljahres (mittels Vor- und Nachmessung) sowie zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe aufzuzeigen. Die Studie hat gezeigt, dass sich der Einsatz von literarischen Texten hinsichtlich Leseverstehen lohnt (siehe die positiven Resultate des Lesetests in zwei Kohorten) und dass kreative Arbeitsformen geeignet sind, Lernende dazu anzuregen, sich mit literarischen Texten zu beschäftigen (siehe Kapitel 5). Mit der Fragebogenuntersuchung konnte allerdings nicht aufgezeigt werden, dass die Experimentalgruppe ihre literarische Kompetenz weiterentwickelt hat. Die Befunde der Analyse legen nahe, dass sich *havo*-Lernende sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 bei den verschiedenen Kompetenzen als schlechter einschätzen als *vwo*-Lernende. Und die Analyse der Daten hinsichtlich Geschlechterunterschieden in beiden Kohorten ergab, dass, wenn Effekte festzustellen waren, die Mädchen durchschnittlich positiver antworteten als die Jungen. Da jedoch nicht in jeder Kohorte Interaktionseffekte und Haupteffekte feststellbar sind, konnte mit dieser Fragebogenuntersuchung nicht gezeigt werden, dass das Treatment einen Effekt hatte. Die Effekte des Treatments sind insgesamt zu subtil, als dass eine eindeutige Entwicklung mittels Selbsteinschätzung hätte nachgewiesen werden können. Es könnte daran liegen, dass sich eine Kompetenz, die viele unterschiedliche Faktoren in sich vereint, wie die literarische Kompetenz, nicht durch Kann-Beschreibungen erfasst werden kann, es anderer und zusätzlicher Instrumente bedarf und dass die für die Untersuchung der literarischen Kompetenzentwicklung eingesetzte Selbsteinschätzung mittels Fragebogen nicht das geeignete Instrument ist. Dies lässt sich allerdings nicht überprüfen, weil ein Nachteil von quantitativen Untersuchungen darin liegt, dass die Ursache für einen ausbleibenden Effekt nicht erklärt werden kann (vgl. Schmelter 2014: 38).

Die Treatmentaufgaben in der Unterrichtsreihe basierten auf den Kompetenzmodellen von Steininger (2014) und Witte (2008), um die unterschiedlichen Teilbereiche der literarischen Kompetenz von Lernenden zu entwickeln und zu fördern. Bei den Evaluationen (Leitfadeninterviews mit Lehrkräften,

siehe Kapitel 5) gaben die Lehrkräfte mehrfach an, dass sie die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz als wichtigstes Lernziel für die Lernenden der Sekundarstufe I ansehen. Einige Lehrkräfte gaben während der Besprechungen und in den Leitfadeninterviews zu bedenken, dass sie durch den erstmaligen Einsatz der Materialien nicht auf alle Aspekte des literarischen Lernens achten konnten. Es könnte durchaus sein, dass der literarische Text von den Lehrkräften noch zu sehr als rein sprachlicher Input, als Lesetext gesehen und auf den literarischen Wert der Texte zu wenig eingegangen wurde, sodass die literarischen Lernziele zu wenig Berücksichtigung fanden. Ein erneuter Einsatz des Unterrichtsmaterials mit verstärktem Augenmerk auf die Entwicklung der literarischen Kompetenz könnte möglicherweise zu besseren Ergebnissen führen, da sich die Lehrkraft viel mehr auf die Zielgruppe und die inhaltlichen und literarischen Aspekte konzentrieren könnte (wie vier Lehrkräfte bei der Evaluation als Grund nannten). Ein noch bewussterer Umgang der Lehrkräfte mit den literarischen Lernzielen würde daher möglicherweise bei einer Folgeuntersuchung mehr literarisches Bewusstsein bei Lernenden erzeugen. Wie auch Studien von Kirmes-Link (2013) und Schädlich/Surkamp (2015) zeigten, wurden beim handlungsorientierten Literaturunterricht mehr die motivationalen als die texterschließenden Lernziele in den Vordergrund gerückt, sodass durch den geringen Bezug zum literarischen Text die literarischen Kompetenzziele nicht erreicht werden konnten. Hinsichtlich des Umgangs mit literarischen Texten gab es in dieser Studie zwischen den Lehrkräften Unterschiede, die sich vor allem in der Ausführung der Treatmentaufgaben zeigten. Bei der Evaluation gaben die Lehrkräfte (insbesondere der ersten Kohorte) an, dass sie die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit oder wegen Druck aus der Fachgruppe, sich an das Standardcurriculum zu halten, nicht immer bewältigen und daher notgedrungen nur eine Auswahl aus dem vorgesehenen Material einsetzen konnten. In den Leitfadeninterviews (siehe Kapitel 5) gaben die meisten Lehrkräfte an, dass sie die Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden und die Motivation für das Deutschlernen für die wichtigsten Lernziele halten. Bei einer Wiederholung oder Fortführung der Studie wäre es wünschenswert, den Lernenden die literarischen Kompetenzziele stärker bewusst zu machen und bei den Treatmentaufgaben noch viel stärker darauf zu achten, die literarischen Lernziele offenzulegen und die Arbeitsanweisungen durch die literarischen Kompetenzziele zu ergänzen, sodass eine „noch genauere Zielbestimmung beim Einsatz kreativer Arbeitsaufgaben“ erfolgen könnte (Caspari 2007: 311, zitiert nach Surkamp 2016: 215). Aus diesem Grund wäre ein einführendes Training der Lehrkräfte im Vorfeld, also vor Beginn des Treatments, möglicherweise wünschenswert.

8.2 Empfehlungen für den Literaturunterricht der Sekundarstufe I

Die Frage, ob ein Fortschritt in der literarischen Kompetenzentwicklung innerhalb eines Schuljahres zu erreichen ist, wäre durch weitere Untersuchungen noch zu ermitteln. Witte (2008) hat Lernende im Muttersprachenunterricht zwei bzw. drei Jahre lang beobachtet und konstatiert, dass sich Lernende im erstsprachlichen literarischen Lesen nicht unbedingt jährlich um eine Niveaustufe verbessern. Bei einer Folgeuntersuchung wären vertiefende retrospektive Interviews mit Lernenden und Unterrichtsbeobachtungen als Ergänzung und Vertiefung der Ergebnisse wünschenswert. Aus zeitlichen Gründen und aus Gründen der Belastung der Lernenden und Lehrkräfte war dies im Rahmen der vorliegenden Studie nicht möglich. Der Entwicklungsprozess literarischer Kompetenz bei Lernenden sowohl im erstsprachlichen als auch im fremdsprachlichen Literaturunterricht der Sekundarstufe I stellt weiterhin ein Forschungsdesiderat dar. Hier bedarf es noch weiterer Untersuchungen.

8.2 Empfehlungen für den Literaturunterricht der Sekundarstufe I

Der Schwerpunkt des niederländischen DaF-Unterrichts der Sekundarstufe I liegt in vielen Fällen ausschließlich auf der Sprachvermittlung (Fertigkeitstraining, Training von Grammatik und Wortschatz). Die Implementation des GeR in den Fremdsprachenunterricht hat in den Niederlanden in den letzten Jahren dazu geführt, dass insbesondere die Sprachentwicklung und -testung im Vordergrund steht. Da literarische Texte im GeR bislang erst ab Niveau B2 explizit als Textsorte genannt wurden (vgl. Europarat 2001) und dem Training der Lesefähigkeit mittels Sachtexten im niederländischen Fremdsprachenunterricht – bedingt durch die Leseverstehensprüfung der nationalen Abschlussprüfung im Fach Deutsch – viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, werden literarische Texte in der Sekundarstufe I marginalisiert. Es fehlt in den Lehrplanvorgaben an klar formulierten Zielen für den Umgang mit Literatur sowie an didaktisch aufbereitetem Unterrichtsmaterial. Aufgrund der fehlenden Standards in den Kerncurricula sind die Begrifflichkeiten unklar und der Einsatz von literarischen Texten erfolgt (so scheint es zumindest) eher willkürlich und erfahrungsbezogen als theoretisch fundiert. Die Spracharbeit und die Literaturarbeit werden noch häufig als Dichotomie gesehen. Lernende sollten erst eine gewisse sprachliche Basis haben, bevor im Unterricht Literatur eingesetzt werden könne.

Dabei ist die Beschäftigung mit einem literarischen Text zu einem sehr großen Teil Spracharbeit: bei der Rezeption ebenso wie bei verschiedenen Formen der mündlichen und schriftlichen Kommunikation über den literarischen Text. (Diehr/Surkamp 2015: 22)

Das Treatmentmaterial beinhaltete literarische Texte, die gemeinsam mit den Lehrkräften von Kohorte 1 ausgewählt und didaktisiert wurden. Die Bereitstellung von konkretem einsetzbarem Unterrichtsmaterial erwies sich als nötig, da die meisten teilnehmenden Lehrkräfte mit der Didaktisierung von literarischen Texten wenig vertraut waren. Wenn literarischen Texten ein fester Platz im schulinternen Lehrplan eingeräumt werden soll, dann ist die Entwicklung einer Lesekultur ab dem ersten Lernjahr essenziell, sodass es für Lernende ‚normal‘ ist, sich nicht nur in der Erstsprache, sondern auch in der Fremdsprache mit literarischen Texten auseinanderzusetzen. Zudem haben Lernende, die nach der Sekundarstufe I das Fach Deutsch abwählen, nur wenige Schuljahre lang Zeit, sich fremdsprachiger Literatur zu nähern und literarische Texte zu rezipieren. Wenn Lernende in der Sekundarstufe I nicht bereits mit Lektüren im DaF-Unterricht in Berührung kommen, sondern literarische Texte erst in der Oberstufe implementiert werden, dann führt dies zu einer Privilegierung derjenigen Lernenden, die Deutsch in der Sekundarstufe II nicht abgewählt haben und ihren Abschluss in Deutsch erlangen. Diejenigen, welche Deutsch abwählen, würden dann von der Beschäftigung mit Literatur ausgeschlossen werden. Dem sollte durch die Bildungspolitik entgegengewirkt werden, da die Entwicklung literarischer Kompetenz alle Lernenden betrifft, wenn auch in unterschiedlichem Maße, und nicht zu einem Bildungsausschluss führen sollte.

Deshalb sollten wir nicht auf eine Textsorte verzichten, die uns zum Mitdenken und Mitfühlen ermutigt, unsere Empathie- und Sympathiefähigkeit fördert, zum Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven motiviert und damit zum interkulturellen Verstehen beiträgt und für die es eine umfangreiche Methodik gibt, mit der ihr pädagogisches Potenzial im Unterricht realisiert werden kann. (Bredella 2007: 83)

Wie aus der Analyse hervorgeht, finden Lernende das Lesen von fremdsprachigen Texten weder einfach noch schwierig. Sie stehen dem Lesen von fremdsprachigen Texten neutral gegenüber. Viele Lernende können bereits am Ende des zweiten Lernjahres deutschsprachige Lesetexte auf B1-Niveau bewältigen, was eine günstige Ausgangslage darstellt. Eine Förderung der literarischen Kompetenz im Umgang mit fremdsprachigen literarischen Texten kann lediglich erreicht werden, wenn tatsächlich im Unterricht gelesen wird und wenn dies konzentriert und aufmerksam geschieht und auch längere Texte gelesen werden (vgl. Surkamp 2010), denn Lernende lesen aus eigenem Antrieb in der Freizeit kaum fremdsprachige Literatur. Aus einer deutschen Fragebogenstudie von Gattermeier (2008: 370) geht beispielsweise hervor, dass es eine Kluft zwischen dem Muttersprachenunterricht und dem Freizeitlesen gibt und dass durch die sich verändernde Freizeitgestaltung von Jugendlichen nicht mehr auf außerschulische Lektüren zurückgegriffen

8.2 Empfehlungen für den Literaturunterricht der Sekundarstufe I

werden kann. Dies gilt in verstärktem Maße für den Fremdsprachenunterricht. Lernende lesen in ihrer Freizeit keine fremdsprachigen Bücher. Aus diesem Grund kommt dem fremdsprachlichen Unterricht eine enorme Verantwortung zu. Die Lehrkraft kann von Lernenden der Sekundarstufe I nicht erwarten, dass sie sich die fremdsprachliche Lesekompetenz in ihrer Freizeit erarbeiten. Die Förderung des literarischen Lesens im schulischen Fremdsprachenunterricht ist und bleibt die Aufgabe der Lehrkräfte und der Schule (vgl. Biebricher 2008: 280).

Obwohl in der Studie nur bei der *vwo*-Gruppe gemacht, ist es zudem wichtig, dass Lernende zumindest teilweise mit- oder selbst entscheiden können, was gelesen wird, denn nur, wenn ein Buch sie interessiert, wenn Lernende die Lektüre für sich selbst als bedeutsam erfahren, subjektive Leseerfahrungen sammeln und das Gelesene auf ihr eigenes Leben beziehen können, werden sie auch bereit sein, sich an sprachlich anspruchsvollere Texte zu wagen. Die Entwicklung einer Lesekultur innerhalb einer Klasse und in der Schule beginnt mit regelmäßigem Lesen, für welches anfangs „leichte“ Literatur herangezogen werden kann: US-amerikanische Studien belegen beispielsweise, dass das *light reading* (Comics, Bestseller, Serien) für eine hohe Lesebereitschaft und Lesemotivation sorgen kann, wie der Aufsatztitel von Krashen/Ujii (2005) eindrucksvoll zum Ausdruck bringt: *Junk Food is Bad For You, But Junk Reading is Good For You*.

In der Fragebogenuntersuchung und in den Leitfadenterviews ging hervor, dass an den Lehrerausbildungen (sowohl an den pädagogischen Fachhochschulen als auch an den Universitäten) laut der Lehrkräfte nicht immer genügend strukturelle Aufmerksamkeit dem literarischen Lesen geschenkt wird. Lehrkräfte wünschen sich mehr Hilfestellungen bei der methodisch-didaktischen Vorbereitung der Arbeit mit literarischen Texten in der Sekundarstufe I, um so Lernenden die Freude am literarischen Lesen zu vermitteln (vgl. Hermes 2008; O’Sullivan 2008). Macalister (2010) stellte fest, dass Lehrkräfte eine durchaus positive Einstellung beispielsweise gegenüber extensiven Leseprogrammen haben, dass sie aufgrund zahlreicher, vorrangig äußerer Faktoren jedoch an der Realisierung scheitern und dass deshalb die Beschäftigung mit dem Lehren des Lesens stärker in der Lehrerbildung verankert sein sollte. Wie aus Studien hervorgeht, verfügen Lehrkräfte nicht immer über die Kenntnisse, welche Texte und Lernaktivitäten in den verschiedenen Phasen die Entwicklung literarischer Kompetenz fördern können (vgl. Witte 2008: 429). In Erhebungen geben Lehrkräfte zudem häufig an, dass sie trotz vieler Freiheiten bei der Auswahl der Texte doch gern auf bekannte und bewährte Lektüre zurückgreifen (vgl. Weller 2000). Die Zusammenführung von sprachlichem und literarischem Lernen beginnt bereits während des Lehramtsstudiums und setzt den Umgang mit der Fremdsprache in allen

Kompetenzbereichen voraus. Wie aus der Fragebogenuntersuchung unter Lehrkräften hervorgeht, kennen Lehrkräfte durchschnittlich wenig altersangemessene literarische Texte, die angesichts der Heterogenität der Klassen sprachlich geeignet wären. Auch Zeitknappheit, Inhaltsüberfrachtung (wie im Lehrwerk angeboten und im Schulcurriculum festgelegt) und eine fehlende Lesekultur sorgen für wenig Integration von Literatur in den Unterricht. Um einen Literaturunterricht mit aktuellen Materialien ab dem Anfängerniveau realisieren zu können, sollten Lehrkräfte und Lehramtsstudierende darum regelmäßig Primärtexte mit didaktisch-methodischen Vorschlägen angeboten bekommen (vgl. Steininger 2014). Eine stärkere Verzahnung von Fach- und Sprachunterricht im Bereich der Lehrerausbildung als bisher wäre demzufolge empfehlenswert, sodass die Studierenden bereits im Studium mehr Primärtexte kennenlernen und einen besseren Überblick über aktuelle literarische Texte bekommen, aus denen sie eine aus ihrer Sicht und für ihre Zielgruppe angemessene Auswahl treffen können (vgl. Küster 2009; Leupold/Porsch 2011). Darum sollte die Verflechtung von inhaltlichem, sprachlichem und didaktischem Lernen stärker als bisher in den Lehrerausbildungen vorangetrieben werden (vgl. Schädlich 2008). Das Sprachtraining könnte (teilweise) anhand von literarischen Texten erfolgen, was auch als Vorbild für den schulischen Unterricht dienen könnte (*teach as you preach*). In der eigenen Schulzeit und während des Studiums kommen Studierende der Lehrerausbildungen aus zeitlichen Gründen weniger in Kontakt mit fremdsprachlichen Texten als Studierende des Erstsprachenfaches, da neben Fachunterricht auch noch genügend Zeit für den Spracherwerb aufgewendet werden muss (vgl. O'Sullivan 2008).

Eine Literaturstunde basiert sowohl auf fremdsprachlichen, literaturdidaktischen als auch pädagogischen Lernzielen (Burwitz-Melzer 2003: 156). Insbesondere bei der Arbeit mit literarischen Texten bringen Lernende sehr unterschiedliche Vorkenntnisse und Erfahrungen mit. Das Erschließen des Textsinns, das Erfassen der sprachlichen Mittel, die interkulturellen Zusammenhänge, das Analysieren der literarischen Gestaltungsmittel und Textsorten sowie der Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, in der auch auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden Bezug genommen wird, erfordern vielfältige Kompetenzen der Lehrkräfte. Lehrkräften fehlt, wie sie in den Evaluationen angegeben haben, oft dieses „Handwerkszeug“. Methodisch-didaktische Anpassungen im Unterricht sind allerdings stark von der Bereitschaft und der Überzeugung von Lehrkräften abhängig. Wie in Schuluntersuchungen mit Lehrkräften belegt wurde, sind schulische Innovationsprozesse nur dann erfolgreich, wenn sie von den Lehrkräften mitgetragen werden (vgl. Doff et al. 2017). Fallstudien haben gezeigt, dass mithilfe einer auf die Zielgruppe fachdidaktischen Anleitung,

8.2 Empfehlungen für den Literaturunterricht der Sekundarstufe I

Lehrkräfte mit interkulturellen oder literarischen Texten und kreativen Arbeitsformen gewinnbringend arbeiten können (vgl. Burwitz-Melzer 2003; 2005).

Wie zudem aus der Evaluation mit den Teilnehmenden der Experimentalgruppe hervorging (siehe Kapitel 5), bewirkten literarische Texte, verbunden mit kreativen Aufgaben, eine erhöhte Motivation bei den Lernenden, da sie im Regelunterricht fast ausschließlich mit dem Lehrwerk arbeiteten und die Arbeit mit literarischen Texten für mehr Variation und Abwechslung sorgte. Durch die Beschäftigung mit authentischen Texten erfahren Lernende nicht nur einen sprachlichen Zugewinn, sondern es bedeutet für sie auch ein Erfolgserlebnis, fremdsprachige literarische Texte verstehen zu können. Der Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden beschränkt sich vielfach auf die kommunikativen Kompetenzen und auf Alltagskommunikation. Es gibt kaum Reflexion darüber, welche Themen und Lerninhalte Lernende zu Sprachbeherrschung und *cultural literacy* führen sollen, was Lernende am Ende ihrer Schullaufbahn über Sprache und Zielkultur wissen sollten, was an Sprachniveau vorhanden sein muss, um anspruchsvollere Inhalte verarbeiten zu können. Der schülerorientierte Ansatz und der Einsatz von literarischen Texten ermöglicht Lernenden auf vielfältige Weise, nicht nur an ihrer Lesefähigkeit, sondern auch an anderen sprachlichen Kompetenzen zu arbeiten und sich gleichzeitig auch mit Inhalten und mit ihrer eigenen persönlichen Entwicklung und dem kulturbezogenen Lernen zu beschäftigen.

Da die Beschreibung der nationalen Zielvorgaben allgemein ist und es keine konkrete und überprüfbare Formulierung von Deskriptoren und Indikatoren gibt, haben die Lehrkräfte viel Freiheit in der Zusammenstellung und Ausführung ihres Curriculums, was zu befürworten ist. Dies fördert einerseits die Motivation der Lehrkräfte und sorgt für Gestaltungsfreiheit im Unterricht, andererseits können gesetzliche Vorgaben auch der Qualitätssicherung und -entwicklung dienen und Hilfestellungen für die Zusammenstellung der Curricula geben. Ein in Rahmenlehrplänen verankerter Umgang mit literarischen Texten bereits in den ersten Jahren des Spracherwerbs würde zu einer Integration von Sprach- und Textarbeit führen und möglicherweise das Interesse der niederländischen Lernenden für die Fremdsprachen wieder steigern. Die Zahl der Lernenden, die eine zweite Sprache in der Oberstufe wählen, nimmt ab. Häufig nennen Lernende als Grund, dass sie die Sprachfächer als wenig motivierend erfahren. Dies könnte möglicherweise damit zusammenhängen, dass sich der Sprachunterricht zu sehr auf den Erwerb der kommunikativen Kompetenzen und Teilfertigkeiten (Grammatik, Wortschatz) konzentriert und hinsichtlich der „Inhalte“ als wenig herausfordernd gesehen wird (vgl. van der Knaap 2019: 12). Bei Erhebungen zum DaF-Unterricht geben Lernende an, dass der Unterricht bzw. die Lehrkraft zu wenig auf die

Interessen und Voraussetzungen der Lernenden eingehe; beispielsweise wünschen sich Lernende mehr literarische Texte, mehr Filme, mehr kulturbezogenes Lernen (vgl. van Dée et al. 2017). Bei der Evaluationsfrage im Rahmen der vorliegenden Studie (siehe Kapitel 5) haben Lernende positiv hervorgehoben, dass sie durch das Projekt mehr über die deutsche Kultur und Geschichte als im Regelunterricht gelernt haben, und haben besonders die Textsorten Film und Song als ansprechend und motivierend erfahren. Eine intensivere Verflechtung von literarischen Texten mit Sprachtraining könnte ein Lösungsansatz sein (vgl. van der Knaap 2019: 14). Dadurch würde auch der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II verbessert, ein „Literaturshock“ in der Oberstufe könnte verhindert werden (vgl. Hulshof et al. 2015: 391). Im Zusammenspiel mit allen Fertigkeiten und Teilfertigkeiten könnte der sprachliche und literarische Kompetenzerwerb intensiv vorangetrieben werden.

Das Fehlen von Kernzielen und Mindestanforderungen (wie beispielsweise eine verpflichtende Anzahl an Unterrichtsstunden) bedeutet viel Autonomie für die Schulen, was dazu führt, dass es an manchen Schulen viele Unterrichtsstunden im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I gibt, an anderen Schulen hingegen wenig, wodurch es zu großen Unterschieden hinsichtlich des Angebots kommt und Lehrkräfte in den Unterrichtsstunden an manchen Schulen unter großem Zeitdruck stehen, um die Abituranforderungen in der Sekundarstufe II erfüllen zu können. Zurzeit kommt der Lesekompetenzentwicklung ein enorm hoher Stellenwert im Fremdsprachenunterricht zu, was in der Unterrichtspraxis aus Angst vor schlechten Resultaten zu einem *teaching to the test* (vorwiegend mit Sachtexten) führen kann (vgl. Klippel 2009). Die Erfüllung des Bildungsstandards in Form eines Hinarbeitens auf die obligatorische Überprüfung der Sprachkompetenzen, wie dies in der Sekundarstufe II im niederländischen Zentralabitur der Fall ist, die Erfüllung der Bildungsstandards, kann zum Gefühl des Zeitmangels und zu Frustration bei Lehrkräften führen, da sie sich unter Druck gesetzt fühlen, den Anforderungen und Vorgaben zu entsprechen (vgl. Kimes-Link 2013).

Lernende erwerben heutzutage sowohl im schulischen als auch außerschulischen Bereich literarische Kompetenz. Über das Internet, die sozialen Medien und das Fernsehen sind Lernende oftmals mit filmischen Erzählungen vertraut (beispielsweise Spielfilme, TV-Sitcoms, Videoclips, Videospiele). Der heutige Literaturunterricht sollte aus diesem Grund verstärkt an diese Formen anknüpfen. Begriffe, wie beispielsweise Plot, Erzähler, Figurenkonstellation, lassen sich anhand verschiedener erzählerischer Formen einführen und gebrauchen. Dieses vernetzte Lernen könnte sich positiv auf die Motivation auswirken, da Lernende aus verfügbarem Wissen und Können schöpfen und ihre Kenntnisse erweitern könnten.

8.2 Empfehlungen für den Literaturunterricht der Sekundarstufe I

Ein weiterer wichtiger Aspekt wäre die Zusammenarbeit innerhalb der Fachgruppe. Wenn nur eine Lehrkraft versucht, literarische Texte intensiver im Unterricht einzusetzen, dann stößt das möglicherweise bei Lernenden und Kolleg*innen auf Widerstand. Daher ist es essenziell, im Team den Unterrichtsinhalt für alle Lehrjahre gemeinsam zu erstellen und das Programm in den unterschiedlichen Niveaus in Kooperation festzustellen. Bei den Evaluationen gaben vier Lehrkräfte an, dass sie den schulischen Rahmenlehrplan nur für die Sekundarstufe I kannten. Lehrkräfte, die nicht in der Sekundarstufe II tätig sind, wissen oftmals nicht, wie der Literaturunterricht in der Sekundarstufe II gestaltet wird. Eine intensivere Zusammenarbeit und ein einheitlicheres Curriculum mit durchgehenden, aufeinander aufbauenden Lernzielen (*doorlopende leerlijn*) hätte den Vorteil, dass relevantere Kontexte (beispielsweise das literarische und kulturbezogene Lernen) abgestimmt würden und aus verschiedenen Perspektiven bereits in der Sekundarstufe I erarbeitet werden könnten.

„Kompetenz“ und „Kompetenzorientierung“ sind kontrovers diskutierte Begriffe, was dadurch bedingt ist, dass sie oft mit dem Schlagwort Output-Orientierung, Standardisierung und *teaching to the test* in Verbindung gebracht werden. Die Förderung von Kompetenzen kann mit jedem Inhalt und mit vielen Aufgabenformen verbunden werden – der Begriff an sich ist neutral. Wichtig ist die Konkretisierung der kompetenzorientierten Lernziele. Verbesserungen erhofft man sich in den Niederlanden von den neuen Curriculum-Anforderungen, die zurzeit ausgearbeitet werden. Bei diesen Vorschlägen zu einem neuen nationalen Curriculum sollen „Inhalte“, sprachliche Entwicklung und die Entwicklung eines Sprachbewusstseins besser miteinander verknüpft werden (siehe www.curriculum.nu). Zudem hat der Europarat 2018 eine Ergänzung zum GeR veröffentlicht, den *Companion (Council of Europe 2018)*, der literarische Texte bereits ab Niveau A1 bei der Lesefertigkeit nennt und Deskriptoren auf allen Niveaus für „Reading as a leisure activity“ (Council of Europe 2018: 65) enthält. Aufgrund des großen Einflusses des GeR (2018) ist zu erwarten, dass das Lesen von literarischen Texten in Zukunft mehr beachtet und in nationale Lehrpläne und Lehrwerke verstärkt Eingang finden wird. Diese beiden neuen bildungspolitischen Entwicklungen und die zunehmende Sorge um die nachlassende Lesefähigkeit von Lernenden (siehe PISA) lassen hoffen, dass in den nächsten Jahren eine Trendwende einsetzen wird.

Ein vordringliches Ziel dieses Projektes war es, Lernenden und Lehrkräften durch ein gemeinschaftliches Literaturprojekt einige Möglichkeiten des Umgangs mit literarischen Texten aufzuzeigen. Das Lesen von Lektüre in der Fremdsprache soll unterstützt und ein erster Zugang zu fremdsprachiger Literatur ermöglicht werden. Das Projekt will zeigen, dass Lernende ihre

allgemeine Lesefähigkeit verbessern, wenn sie sich mit literarischen Texten auseinandersetzen. Gleichzeitig ermöglicht der zunehmend vertraute Umgang mit einem breiten Spektrum literarischer Textsorten auch eine größere Vielfalt und Flexibilität hinsichtlich der Unterrichtsmethoden. Die aus den Studien gewonnenen Erkenntnisse sollen die Lehrkräfte dazu anhalten, ein nachweislich wirksames Literaturprogramm in ihren zukünftigen Unterricht zu integrieren. Mit dieser Studie verbindet sich letztendlich auch die Hoffnung, dass der Literaturunterricht in Zukunft ein Gesamtprojekt aller Schulsprachfächer wird, dass er als ein gemeinsamer Bildungsauftrag gesehen wird, der durch die Vernetzung des literarischen Lernens in allen unterrichteten Sprachen gelingen kann.

9 Literaturverzeichnis

- Aarnoutse, C. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. In *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*. 56 (11-12). 269-291.
- Aarts, A. A. et al.; and Lin, St. C. (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. In *Science*. 349 (6251). 943-950. https://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb_research/5257/. Abgerufen im Oktober 2019.
- Abendroth-Timmer, D., Elsner, D., Lütge, C., Viehbrock, B. (Hrsg.) (2009). Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Abitzsch, D., van der Knaap, E. (2018). Vrij lezen in de bovenbouw. In *Levende Talen Magazine*. 105 (6). 16-20.
- Abitzsch, D., van der Knaap, E. (2019). Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Zur Auswahl eines Katalogs für freies Lesen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache. In *Deutsch als Fremdsprache*. 3. 131-141.
- Abitzsch, D., van der Knaap, E., Abbate, R., Dawidowicz, M., Feld-Knapp, I., Hofmann, K., Hoffmann, S. Perge, G., Schramm, K. (2019). Freies Lesen im LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt. Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht. leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2019/08/Konzeptpapier-zum-Freien-Lesen-im-LEELU-Projekt-Endfassung-2019.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Aguado, K. (2014). Triangulation. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, UTB. 47-56.
- Aguado, K. (2015). Triangulation. Möglichkeiten, Grenzen, Desiderate. In Elsner, D., Viebrock, B. (Hrsg.). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 203-219.
- Aguado, K., Riemer, C. (2000). Empirische Forschung: aus der Praxis für die Praxis? In Wolff, A., Tanzer, H. (Hrsg.). *Sprache – Kultur – Politik. Materialien Deutsch als Fremdsprache 53*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. 153-165.
- Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (Hrsg.) (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Albert, R., Marx, N. (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr Verlag.

- Alter, G. (2018). Lesen und Leseverstehen. In Lütge, C. (Hrsg.). *Englisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 2., überarbeitete Auflage.* Berlin: Cornelsen Verlag. 64-84.
- Altmayer, C., Dobstadt, M., Riedner, R. (2014a). Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In *Deutsch als Fremdsprache* 51 (1). 3-10.
- Altmayer, C., Dobstadt, M., Riedner, R., Schier, C. (2014b). Vorwort. In Altmayer, C., Dobstadt, M., Riedner, R., Schier, C. (Hrsg.). *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.* Tübingen: Stauffenberg Verlag. 7-11.
- Alvermann, D.E., Unrau, N.J., Ruddell, R. B. (Hrsg.) (2013). *Theoretical models and processes of reading.* Newark, DE: International Reading Association.
- Appel, J., Rauin, U. (2015). Methoden videogestützter Beobachtungsverfahren in der Lehr-Lern-Forschung. In Elsner, D., Viebrock, B. (Hrsg.). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung.* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 60-79.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich. 69-137.
- Artelt, C., Schlagmüller, M. (2004). Was versteht PISA unter Lesekompetenz? In Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 139-168.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, N., Richter, T., Groeben, N., Köster, J. et al. (2005). *Expertise – Förderung von Lesekompetenz (= Bildungsforschung 17).* Berlin/Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung.
- Artelt, C., Naumann, J., Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Münster: Waxmann Verlag. 73-112.
- Baker, L., Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relationships to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly.* 34. 452–477.
- Bakker, N. (2016). *Leesbevordering en literatuureducatie in Nederland. Een stand van zaken.* www.lezen.nl. Abgerufen im Oktober 2019.

- Barrette, C. M., Paesani, K., Vinall, K. (2010). Toward an integrated curriculum: Maximizing the use of target language literature. *Foreign Language Annals*. 43 (2). 216-230.
- Baumann, B. (2018). Sprach- und kulturelles Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Frank & Timme.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (Hrsg.) (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (Hrsg.). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 95-188.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003a). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (2003b). Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 1-9.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2005). Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Verlag.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2007). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2009). Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Tübingen: Narr Verlag.
- Beers, G. K., Probst, R. E. (2017). *Disrupting thinking: Why how we read matters*. New York: Scholastic Incorporated.
- Beeker, A., Canton, J., Fasoglio, D., Meijer, D., Trimbos, B. (2009/2010): Eindniveaus VO en ERK. Enschede: SLO. www.erk.nl/docent/streefniveaus. Abgerufen im Oktober 2019.
- Berendes, K., Becker, M., Jacoby, J., Flunger, B., Nagengast, B., Trautwein, U. (2018). Individuelle Entwicklungsverläufe beim Lesen. Macht das Geschlecht den Unterschied? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 50 (4). 192-208.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. In *Tijdschrift Taal*. 2 (3). 22-30.

- Bergfelder, A. (2008). Literarische Kompetenz. In *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 6. 58-59.
- Bernstein, N., Lerchner, C. (Hrsg.) (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Bertschi-Kaufmann, A., Graber, T. (Hrsg.) (2016). *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 6. Auflage. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Biebricher, C. (2008). *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr Verlag.
- Biebricher, C. (2009). Extensives Lesen auf Englisch: Theoretische Grundlagen und praktische Auswirkungen im Rahmen eines extensiven Leseprojekts. In Hollm, J. (Hrsg.). *Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. 89-109.
- Biechele, B. (2008). Sehen und Hören bringen Verstehen: Filmverstehen im Konzept der Fertigkeiten eines modernen Fremdsprachenunterrichts. In Kadzadej, B., Kristo, E., de Matteis, M., Röhling, J. (Hrsg.). *Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF)*. Oberhausen: Athena Verlag. 105-123.
- Bimmel, P. (1999). Training en transfer van leesstrategieën: training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal. Een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bimmel, P., Oostdam, R. (1999). Strategietraining en leesvaardigheid; Theorie en praktijk in balans. In *Levende Talen Magazine*. 86 (543). 556-564.
- Bimmel, P., van Schooten, E. (2000). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*. 5. 365-377.
- Bimmel, P., van Schooten, E. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. In *L1-Educational studies in Language and Literature*. 4 (1). 85-102.
- Blell, G., Lütge, C. (2008). Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt Lehren und Lernen mit literarischen Texten*. 37. 124-140.
- Blell, G., Grünewald, A., Kepser, M., Surkamp, C. (Hrsg.) (2016). *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bloemert, J. (2019). Getting off the fence: Exploring the role, position, and relevance of literature education in the teaching of English as a foreign language in Dutch secondary education. University of Groningen, Groningen.

- Bloemert, J., Jansen, E., van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*. 29 (2).169-188.
- Bloemert, J., Paran, A., Jansen, E., van de Grift, W. (2017). Students' perspective on the benefits of literature in foreign language lessons. *The Language Learning Journal*. 1-14.
- Bloemert, J., de Glopper, K., Lowie, W., Ravesloot, van Veen, K., Graus, J. (Hrsg.) (2018). *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk*. Utrecht: VLLT.
- Blühdorn, H., Foschi, M. (2012). *Leseverstehen für Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehrbuch für die Lehrerausbildung*. Pisa: Pisa University Press.
- Bolger, N., Kellaghan, T. (1990). Method of measurement and gender differences in scholastic achievement. In *Journal of Educational Measurement*. 27 (2). 165-174.
- Bonnet, A., Breidbach, S. (2013). Blut ist im Schuh. Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung. In Grünewald, A., Plikat, J., Wieland, K. (Hrsg.). *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag. 20-135.
- Bonset, H., Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot 2007*. Enschede: SLO.
- Bortz, J., Döring, N. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage. Limitierte Sonderausgabe. Berlin: Springer Verlag.
- Braaksma, M. A. H., Breedveld, E. (2003). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een tweede inventarisatie van onderzoek naar taalonderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Enschede: SLO.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: WCC.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., van Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the career. In *International Journal of Educational Research*. 32 (1-2). 55-71.
- Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Bredella, L. (2007). Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In Bredella, L., Hallet, W. (Hrsg.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. 65-85.
- Bredella, L. (2009): Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E.,

- Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.). Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Tübingen: Narr Verlag. 25-33.
- Bredella, L. (2010). Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr Verlag.
- Bredella, L., Burwitz-Melzer, E. (2004). Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen: Narr Verlag.
- Bredella, L., Delanoy, W., Surkamp, C. (Hrsg.) (2004). Literaturdidaktik im Dialog. Tübingen: Narr Verlag.
- Bredella, L., Hallet, W. (Hrsg.) (2007). Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Broekhof, K., Vaessen, K., Maarse, J., Aarssen, J., Van Velzen, T. (2019). Cijfers en meningen over lezen in Nederland. Kinderen, jongeren, leraren en ouders. Utrecht: Sardes.
- Budde, M. (2012). Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel: University Press Kassel.
- Burwitz-Melzer, E. (2000). Literatur (nicht nur) für Kinder. Studienbrief Literaturwissenschaft/Fachdidaktik Englisch (= Fernstudium Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen Universität Koblenz-Landau). Koblenz: Universität Koblenz-Landau.
- Burwitz-Melzer, E. (2003). Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr Verlag.
- Burwitz-Melzer, E. (2004). Growing Up Literally – Authentische Bilderbücher und ihre Erarbeitung im frühen Fremdsprachenunterricht. In Bredella, L., Delanoy, W., Surkamp, C. (Hrsg.). Literaturdidaktik im Dialog. Tübingen: Narr Verlag. 123-146.
- Burwitz-Melzer, E. (2005). Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. In Fremdsprachen Lehren und Lernen. 34. 94-110.
- Burwitz-Melzer, E. (2006). Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells. In Fremdsprachen Lehren und Lernen. 35. 104-120.
- Burwitz-Melzer, E. (2007a). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Bredella, L., Hallet, W. (Hrsg.). Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung (= WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. 127-158.
- Burwitz-Melzer, E. (2007b). Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende. In Hallet, W., Nünning, A. (Hrsg.). Neue Ansätze und Konzepte

- der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. 219-238.
- Burwitz-Melzer, E. (2008). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Fremdsprachen Lehren und Lernen. 37. 3-17.
- Burwitz-Melzer, E. (2009). Inhalte und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2009). Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Tübingen: Narr Verlag. 34-42.
- Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Riemer, C., Schmelter, L. (Hrsg.) (2016). Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Verlag.
- Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2016). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Burwitz-Melzer, E., O'Sullivan, E. (Hrsg.) (2016). Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caspari, D. (1994). Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Caspari, D. (2000). Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. In Fremdsprachenunterricht. 44 (53). 81-86.
- Caspari, D. (2001). Berufliches Selbstverständnis und nicht-traditionelle Unterrichtsmethoden – ein Fallbeispiel. In Bonnet, A. Innovation und Tradition im Englischunterricht. Stuttgart: Klett Verlag. 58-77.
- Caspari, D. (2004). Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr Verlag.
- Caspari, D. (2005). Kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten – revisited. In Praxis Fremdsprachenunterricht. 6 (2). 12-16.
- Caspari, D. (2007). Kreative Übungen. In Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 308-312.
- Caspari, D. (2008). Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick. In Fremdsprachen Lehren und Lernen. 37. 109-123.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., Schramm, K. (Hrsg.) (2016). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Verlag.

- Caspari, D., Steininger, I. (2016). Einfachheit in kinder- und jugendliterarischen Texten aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In Burwitz-Melzer, E., O'Sullivan, E. (Hrsg.). Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur: ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag. 33-49.
- Clarke, M. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading: Or when language competence interferes with reading performance. In *Modern Language Journal*. 64. 203-209.
- Canton, J., Aler, T., Heemskerk, K., van der Westen, W., Willemsen, K., Schut, K., Lamé, M. (2013). Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen. Utrecht: Levende Talen Magazine.
- Chiu, M. M., McBride-Chang, C. (2006) Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. In *Scientific Studies of Reading*. 10 (4). 331-362.
- Christmann, U., Schreier, M. (2003). Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution. Regeln der Bedeutung: Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. In Jannidis, F., Lauer, G., Martinez, M., Winko, S. (Hrsg.). Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin/New York: de Gruyter Verlag. 246-285.
- Christmann, U., Groeben, N. (2006). Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.). Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag. 150-173.
- Christmann, U., Rosebrock, C. (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Lesefaktor und Didaktik/Methodik. In Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.). Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München: Juventa Verlag. 155-176.
- Christoffels, I., Groot, A., Clement, C., Fond Lam, L. (2017). Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren: prevalentie, relevante factoren en mogelijke interventies. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? In *Spiegel*. 10 (2). 55-78.
- Coles, M., Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. In *Journal of Research in Reading*. 25 (1). 96-108.
- Council of Europe (2018). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Cambridge: Cambridge University Press. rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989. Abgerufen im Oktober 2019.

- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Poetics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cunningham, A. E., Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*. 33 (6). 934 - 945.
- Cunningham, P. M., Allington, R. L. (2016). *Classrooms that work: They can all read and write*. Hoboken, NJ: Pearson Education.
- Curriculum.nu. (2018). *Uitwerking Engels / Moderne vreemde talen*. www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/uitwerking-engels/. Abgerufen im Oktober 2019.
- Daase, A., Hinrichs, B., Settinieri, J. (2014). Befragung. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, UTB. 103-122.
- Darsow, A., Felbrich, A. (2014). Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasi-Experiment. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, UTB. 230-241.
- Day, R. (2003). What is extensive reading? In *Teacher Talk*. 21. 1-2.
- Day, R., Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R., Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. In: *Reading in a Foreign Language*. 14 (2). 136-141. www.nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html. Abgerufen im Oktober 2019.
- Decke-Cornill, H., Gebhard, U. (2007). Ästhetik und Wissenschaft: Zum Verhältnis von literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung. In: Bredella, L., Hallet, W. (Hrsg.). *Literaturunterricht, Kompetenzen, Bildung*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. 239-258.
- Decke-Cornill, H., Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik*. 3. Auflage. Tübingen: Narr Verlag.
- De Florio-Hansen, I. (2003). Lesemotivation und Lesekompetenz. Techniken und Strategien für das Leseverstehen. In *Fremdsprachenunterricht*. 6. 403-408.
- De Glopper, K. D., Schouten-van Parreren, C., van Daalen-Kapteijns, M. (1993). Woordenschat en woordleervaardigheden in moedertaal en vreemde talen. In *Levende Talen Magazine*. 80 (485). 584-588.
- De Graaff, R. (2013). Taal om te leren: Iedere docent een CLIL-docent. In *Levende Talen Magazine*. 100 (7). 7-11.
- Delanoy, W. (2002). *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr Verlag.

- De Maeyer, S., Rymenans, R. (2004). Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen. Kritische factoren in een onderzoek naar schooleffectiviteit in het technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen. Gent: Academia Press.
- Demirkaya, S. (2014). Analyse qualitativer Daten. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, UTB. 213-227.
- Den Brok, P. (2001). Teaching and student outcomes. Utrecht: WCC.
- Den Brok, P., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. In *British Journal of Educational Psychology*. 80 (2). 199-221.
- Diehr, B., Surkamp, C. (2015). Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In Hallet, W., Surkamp, C., Krämer, U. (Hrsg.). *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag. 21-40.
- Dobstadt, M. (2009). „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In *Deutsch als Fremdsprache*. 46. 21-30.
- Dobstadt, M., Riedner, R. (2011a). Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In *Fremdsprache Deutsch*. 44. 5-14.
- Dobstadt, M., Riedner, R. (2011b). Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In Ewert, M., Riedner, R., Schiedermaier, S. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium Verlag. 99-115.
- Dobstadt, M., Riedner, R. (2013). Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 231-241.
- Dobstadt, M., Riedner, R. (2014a). Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In Altmayer, C., Dobstadt, M., Riedner, R., Schier, C. (Hrsg.). *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenberg. 153-169.
- Dobstadt, M., Riedner, R. (2014b). „Dann machen Sie doch mal etwas anderes“ – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In Bernstein, N., Lerchner, C. (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im*

- DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.19-33.
- Doff, S. (Hrsg.) (2012). Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen: Narr Verlag.
- Doff, S., Klippel, F. (2007). Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Doff, S., Komoss, R. (Hrsg.) (2017). Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten. Wiesbaden: Springer VS.
- Doff, S., Komoss, R., Sørensen, N. (2017). Old is not always gold – Wie finden Veränderungsprozesse in Schule und Unterricht statt? In Doff, S., Komoss, R. (Hrsg.). Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten. Wiesbaden: Springer VS. 141-155.
- Dönszelmann, S. (2019). Doeltaal-Leertaal: Didactiek, professionalisering en leereffecten. Almere: Uitgeverij Parthenon.
- Dörnyei, Z., Taguchi, T. (2009). Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing. New York: Routledge.
- Drumm, J. (Hrsg.) (2007). Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., Billman, A. K. (2011). Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension. What research has to say about reading instruction. 4. 51-93. pdfs.semanticscholar.org/8721/cd51c4e8bb529440b375801394a8b4eadd47.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Eggert, H. (2006). Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.). Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag. 186-194.
- Ehlers, S. (1998). Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis. Aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Narr Verlag.
- Ehlers, S. (2006). Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. In *Babylonia*. 3. 31-38.
- Ehlers, S. (2007). Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative. In Bredella, L., Hallet, W. (Hrsg.). Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. 107-126.
- Ehlers, S. (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter Verlag. 1531-1544.
- Elsner, D., Viebrock, B. (Hrsg.) (2015a). Triangulation in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- Elsner, D., Viebrock, B. (2015b). Einleitung: Triangulation in der Fremdsprachenforschung. In Elsner, D., Viebrock, B. (Hrsg.). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 7-16.
- Evertson, C., Weinstein, C. (Hrsg.) (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Ewert, M., Riedner, R., Schiedermaier, S. (Hrsg.) (2011). *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium Verlag.
- Fäcke, C. (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- und bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Fasoglio, D. (2015). *Doelstellingen en toetsing gespreksvaardigheid Engels, Duits en Frans. Resultaten digitale enquête havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Fasoglio, D., Beeker, A., de Jong, K., Keuning, J., van Til, A. (2014). *ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans: Onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo*. Enschede: SLO.
- Fasoglio, D., de Jong, K., Pennewaard, B., Trimbos, B., Tuin, D. (2015). *Moderne vreemde talen: vakspecifieke trendanalyse 2015*. Enschede: SLO.
- Feskens, R., Kuhlemeier, H., Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Samenvatting van de Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde in het jaar 2015*. Arnhem: Cito.
- Finkbeiner, C. (2005). *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Frederking, V. (Hrsg.) (2008a). *Schwer messbare Kompetenzen: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frederking, V. (2008b). *Literarische bzw. (literar)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts*. In Frederking, V. (Hrsg.). *Schwer messbare Kompetenzen: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 36-64.
- Frederking, V. (2013). *Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern*. In Gailberger, S., Wietzke, F. (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 117-144.

- Freitag-Hild, B. (2010). Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: „British fictions of migration“ im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Flippo, K. F. (1984). *Lessen in literatuur. Een onderzoek naar leerlinggericht literatuuronderwijs moderne vreemde talen in 't bijzonder in het Duits.* Leiden: Diss.
- Frickel, D. A. Kammler, C., Rupp, G. (Hrsg.) (2012). *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme.* Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Froidevaux, G. (2012). Dimensionen und Modelle literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In *Babylonia*. 2. 25-30.
- Fukkink, R. (2003). Training van de woordherkenning bij het lezen in een vreemde taal; NELSON-project. In *Levende Talen Tijdschrift*. 4 (3). 12-20.
- Gailberger, S., Wietzke, F. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010). Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009. Arnhem: Cito.
- Glaboniat, M. (1998). *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache.* Innsbruck: Studienverlag.
- Glaboniat, M., Perlmann-Balme, M., Studer, T. (2013). *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele, Testbeschreibung.* Ismaning: Hueber Verlag.
- Gold, A. (2010). *Lesen kann man lernen: Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice.* New York: McGraw-Hill.
- Grabe, W. (2009a). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice.* New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009b). Teaching and Testing Reading. In Long, M., Doughty, C. (Hrsg.). *Handbook of second and foreign language teaching.* Malden, MA: Blackwell. 441-462.
- Grabe, W., Stoller, F. L. (2011). *Teaching and Researching Reading. Second Edition.* Longman: Harlow.
- Grau, M. (2001). Forschungsfeld. Begegnung: Zum Entstehungsprozess einer qualitativen Fallstudie. In Müller-Hartmann, A., Schocker-van Dittfurth, M. (Hrsg.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen.* Tübingen: Narr Verlag. 62-84.

- Grimm, N. (2007). Filme. In Drumm, J. (Hrsg.). *Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 207-226.
- Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2006). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 2. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2006). *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Grotjahn, R. (2008). Tests und Testaufgaben: Merkmale und Gütekriterien. In Tesch, B., Leupold, E., Köller, O. (Hrsg.). *Bildungsstandards Französisch: konkret*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. 149-186.
- Grünewald, A., Plikat, J., Wieland, K. (Hrsg.) (2013). *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., Cox, K. E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. In *Scientific Studies of Reading*. Vol. 3. 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., Barr, R. (Hrsg.). *Handbook of Reading Research*. 3. Mahwah, NJ: Erlbaum. 403-422.
- Hall, G. (2005). *Literature in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hallet, W. (2009). Romanlektüre und Kompetenzentwicklung: Vom narrativen Diskurs zur Diskursfähigkeit. In Hallet, W., Nünning, A. (Hrsg.). *Handbuch Romandidaktik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüreaktionen*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. 73-88.
- Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Hallet, W. (2014). Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In Hallet, W., Krämer, U. (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag. 8-19.
- Hallet, W. (2015). *Literatur, Bildung und Kompetenzen. Eine bildungstheoretische Begründung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum*. In Hallet, W., Surkamp, C., Krämer, U. (Hrsg.). *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag. 9-20.
- Hallet, W. (2016). Fokus: Texte – Medien – Literatur – Kultur. In Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R., Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 39-43.

- Hallet, W. (2017a). Literarische Kompetenz. In Surkamp, C. (Hrsg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag. 232 - 233.
- Hallet, W. (2017b). Literaturdidaktik. In Surkamp, C. (Hrsg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag. 233-237.
- Hallet, W., Müller-Hartmann, A. (2006). For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick. In Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. 81. 2-11.
- Hallet, W., Nünning, A. (Hrsg.) (2007). Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hallet, W., Nünning, A. (Hrsg.) (2009). Handbuch Romandidaktik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.) (2013). Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Hallet, W., Krämer, U. (Hrsg.) (2014). Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Hallet, W., Surkamp, C., Krämer, U. (Hrsg.) (2015). Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Hardeman, I. (2014). Onbekend maakt onbemind. De graphic novel in het Nederlandse literatuuronderwijs. (Master scriptie, Vrije Universiteit Amsterdam). www.ubvu.vu.nl/pub/fulltext/scripties/13_18652261.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Harsch, C. (2012). Tests als Untersuchungsgegenstand und Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In Doff, S. (Hrsg.). Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen: Narr Verlag. 150-183.
- Hartig, J., Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In Schweizer, K. (Hrsg.). Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg: Springer Medizin. 127-143.
- Hass, F. (2006). Fachdidaktik Englisch. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. New York/London: Routledge.
- Heesters, K., van Berkel, S., van der Schoot, F., Hemker, B. (2007). Balans van het lesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005. Arnhem: Cito, PPO.

- Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2001). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Band. Berlin/New York: de Gruyter Verlag.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Henschel, S., Roick, T. (2013). Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. In Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 45 (2). 103-113.
- Henschel, S., Roick, T., Brunner, M., Stanat, P. (2013). Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich literarisches und faktuales Leseselbstkonzept trennen? In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 181-191.
- Henseler, R., Surkamp, C. (2013). Lesen und Leseverstehen. In Hallet, W., Königs, F.G. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag. 87-92.
- Hermes, L. (2009). „Reading can be fun if ...“: Lektüren in der Sekundarstufe I. In Holm, J. (Hrsg.). Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. 7-22.
- Hermes, L. (2017). Leseverstehen. In Surkamp, C. (Hrsg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag. 227-231.
- Hesse, M. (2002). Jugendliteratur als Schreiblehre. Untersuchungen zum Verhältnis von Lesen und Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr Verlag.
- Hilberdink, K., Wagenaar, S. (Hrsg.) (2006). Leescultuur onder vuur. Amsterdam: Royal Academy of Sciences.
- Hill, D. R. (2001). Graded Readers. In English Language Teaching Journal. 53 (3). 300-324.
- Hollm, J. (Hrsg.) (2009) Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hopf, C. (2012). Qualitative Interviews – ein Überblick. In von Kardorff, E., Steinke, I., Flick, U. Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 349-360.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E. Wilhelm, F. (2015). Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden. Groningen: Passage.
- Huneke, H.-W., Steinig, W. (2013). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In Praxis Deutsch. 176. 10-21.

- Huysmans, F., de Haan, J., van den Broek, A. (2004). *Achter de schermen: Een kwart eeuw lezen, kijken en internetten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Huysmans, F., de Haan, J. (2010). *Alle kanalen staan open: De digitalisering van mediagebruik*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur: de leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Iser, W. (1972). *Der implizite Leser*. München: Fink Verlag.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink Verlag.
- Jäger, A. (2011). *Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Jannidis, F., Lauer, G., Martinez, M., Winko, S. (Hrsg.) (2003). *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*. Berlin/New York: de Gruyter Verlag.
- Janssen, T. M. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Janssen, J., Broekkamp, H., Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Jeon, E. H., Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. In *Language Learning* 64 (1). 160-212.
- Jones, C., Carter, R. (2011). Literature and language awareness: Using literature to achieve CEFR out-comes. In *Journal of Second Language Teaching and Research*. 1 (1). 69-82.
- Jung, U. O. H. (Hrsg.) (2009). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kadzadej, B., Kristo, E., de Matteis, M., Röhling, J. (Hrsg.) (2008). *Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF)*. Oberhausen: ATHENA-Verlag. 105-123.
- Kallus, K. W. (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: Facultas.wuv.
- Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.) (2008). *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Keiner, E. (Hrsg.) (2011). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller, F. (2003). Analyse von Längsschnittdaten: Auswertungsmöglichkeiten mit hierarchischen linearen Modellen. In *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*. 32 (1). 51-61.
- Kepser, M., Surkamp, C. (2016). *Literaturverfilmungen in den Fächern Deutsch und Englisch. Chancen und Risiken einer weit verbreiteten*

- Film(genre)didaktik. In Blell, G., Grünewald, A., Kepser, M., Surkamp, C. (Hrsg.). *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 213-232.
- Kimes-Link, A. (2013). *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe*. Tübingen: Narr Verlag.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension. In Alvermann, D. E., Unrau, N. J., Ruddel, R. B. (Hrsg.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association. 807-839.
- Kirchhoff, P. (2009). Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. In *Forum Sprache*. 1. 105-120.
- Klein, E., Meissner, F.-J., Prokopowicz, T. (Hrsg.) (2011). *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2011*. 182-215. geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/pdf/GiFon_1.pdf#page=183. Abgerufen im Oktober 2019.
- Klein, E. (2011). Lesen über Lesen – Literatur im fortgeschrittenen Spanischunterricht. In Klein, E., Meissner, F.-J., Prokopowicz, T. (Hrsg.). *Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2011*. 182-215. geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/pdf/GiFon_1.pdf#page=183. Abgerufen im Oktober 2019.
- Klippel, F. (2009). Ziele, Inhalte und Kompetenzen – Eckpunkte der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Tübingen: Narr Verlag. 88-95.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. New York: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning Supplement*. 57 (1). 1-44.
- Koek, M. (2018). Frustratie is goed: Kritisch denken in de literatuurles. In Bloemert, J., de Glopper, K., Lowie, W., Ravesloot, van Veen, K., Graus, J. (Hrsg.). *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk*. Utrecht: VLLT. 6-9.
- Koopman, E. M. E., Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. In *Journal of Literary Theory*. 9 (1). 79-111.
- Kordes, J., Gille, E. (2012). *Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief: Resultaten ESLC 2011*. Arnhem: Cito.

- Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G., Stolwijk, R. (2013). Resultaten PISA-2012: praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Arnhem: Cito.
- Kortlever, D. M., Lemmens, J. S. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor communicatiewetenschap*. 40 (1). 87.
- Koster, D., Vrieswijk, J. (2013). Lezen voor de lijst op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van het havo vwo. In Schram, D. (Hrsg.). *De aarzelende lezer over de streep*. Amsterdam: Stichting Lezen. 263-282.
- Kraaykamp, G. (2000). Socialisatie in literair lezen: Een dubbele voedingsbodem. In *Frame*. 14. 60-78.
- Kräling, K., Martín Fraile, K. (2015). ‚Un lujo de primera necesidad‘. Literarästhetisches Lernen im Spanischunterricht. In *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. 13 (49). 4-9.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Comptetence. In *The Modern Language Journal*. 90 (2). 249-252.
- Kramersch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In *Fremdsprache Deutsch*. 44. 35-40.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Second Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. D. (2011). *Free Voluntary Reading*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Krashen, S, Ujiie, J. (2005). Junk Food is Bad For You, But Junk Reading is Good For You. In *International Journal of Foreign Language Teaching*. 1 (3). 5-12.
- Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter Verlag.
- Krumm, H.-J. (2011). Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – Herausforderungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In Krumm, H.-J., Portmann-Tselikas, P. R. (Hrsg.). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. 14. Innsbruck: Studienverlag. 171-185.
- Krumm, H.-J., Portmann-Tselikas, P. R. (Hrsg.) (2011). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. 14. Innsbruck: Studienverlag.

- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S, Stefer, C. F. (2008). *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlemeier, H., van den Bergh, H. (1991). Sekseverschillen in het voortgezet onderwijs: Taalprestaties, taalattituden en taalactiviteiten op school en in de vrije tijd. In *Pedagogische Studiën*. 68. 101-113.
- Kuijpers, C., van der Leij, A., Been, P., van Leeuwen, T., ter Keurs, M., Schreuder, R., van den Bos, K. P. (2003). Leesproblemen in het voortgezet onderwijs en de volwassenheid. In *Pedagogische Studiën*. 80. 272-287.
- Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S., Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Development and validating a self-report scale to measure story world absorption. In *Scientific Study of Literature*. 4 (1). 89-122.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Küster, L. (2009). Gegen den Geist der Vereinheitlichung. Perspektiven einer Verbindung von Kompetenz- und Inhaltsorientierung schulischen Fremdsprachenunterrichts. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Tübingen: Narr Verlag. 113-121.
- Küster, L. (2015). Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In Küster, L., Lütge, C., Wieland, K. (Hrsg.). *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 15-32.
- Küster, L., Lütge, C., Wieland, K. (Hrsg.) (2015). *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kwakernaak, E. (2010). Algemeendidactische trends en vreemdetalenonderwijs. In *Levende Talen Magazine*. 97 (3).10-14.
- Laarakker, K. (2002). De overgang van jeugd naar volwassenenliteratuur. Enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren. In Raukema, A. M., Schram, D., Stalpers, C. (Hrsg.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon. 71-84.
- Laarakker, K. (2004). Baart oefening kunst? De rol van literaire jeugdliteratuur bij de overgang naar volwassenenliteratuur. In Van Lierop-Debrauwer, H., Mooren, P. (Hrsg.). *Dat moet je gelezen hebben. Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd)literatuur*. Leidschendam: Biblion. 107-119.

- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. In *Language in Society* 1 (1). 97-120.
- Lehrner-te Lindert, E. (2018). Leesvaardigheid met literatuur: Een Duits jeugdboek in de onderbouw. In Bloemert, J., de Glopper, K., Lowie, W., Ravesloot, van Veen, K., Graus, J. (Hrsg.). *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk*. Utrecht: VLLT. 52-57.
- Lehrner-te Lindert, E. (2019). Integrativer Einsatz von literarischen Texten im niederländischen DaF-Unterricht der Sekundarstufe I. In Kreft, A., Hasenzahl, M. (Hrsg.). *Aktuelle Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik. Zwischen Professionalisierung, Lernorientierung und Kompetenzerwerb*. Berlin: Peter Lang Verlag. 131-145.
- Lehrner-te Lindert, E., van der Knaap, E., de Graaff, R. (2018a). Lehrkraftperspektiven auf den Einsatz von literarischen Texten im niederländischen DaF-Unterricht der Sekundarstufe I. In *Deutsch als Fremdsprache*. 55 (3). 160-170.
- Lehrner-te Lindert, E., van der Knaap, E., de Graaff, R. (2018b). Wat willen docenten Duits met literatuur in de onderbouw? Een inventarisatie. In *Levende Talen Tijdschrift*. 19 (4). 38-49.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Lenhard, W., Artelt, C. (2009). Komponenten des Leseverständnisses. In Lenhard, W., Schneider, W. (Hrsg.). *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe. 1-17.
- Lenhard, W., Schneider, W. (Hrsg.) (2009). *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*. Göttingen: Hogrefe.
- Lesaux, N. K., Rupp, A. A., Siegel, L. S. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. In *Journal of Educational Psychology*. 99. 821- 834.
- Leupold, E., Porsch, R. (2011). Von der Rezeption zur Handlungskompetenz: Bildungsstandards und ihre Konsequenzen für unterrichtliches Handeln. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 22 (1). 85-111.
- Lewalter, D., Krapp, A. (2004). Interesse und berufliche Sozialisation im Rahmen der Ausbildung. In *Empirische Pädagogik*. 18. 432-459.
- Lietz, P. (2006). Issues in the change in gender differences in reading achievement in cross-national research studies since 1992: A meta-analytic view. In *International Education Journal*. 7 (2). 127-149.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*. 47-65.
- Logan, S., Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. In *Journal of research in reading*. 32 (2). 199-214.

- Long, M., Doughty, C. (Hrsg.) (2009). Handbook of second and foreign language teaching. Malden, MA: Blackwell.
- Lütge, C. (Hrsg.) (2018a). Englisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Lütge, C. (2018b). Hörverstehen und Hörsehverstehen. In Lütge, C. (Hrsg.). Englisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Lutjeharms, M. (2009). Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefähigkeiten. In Jung, U. O. H. (Hrsg.). Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 145-152.
- Lutjeharms, M. (2010). Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In Lutjeharms, M., Schmidt, C. (Hrsg.). Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen: Narr Verlag. 11-26.
- Lutjeharms, M. (2016). Leseverstehen. In Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R., Krumm, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 97-102.
- Lutjeharms, M., Schmidt, C. (Hrsg.) (2010). Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache, Tübingen: Narr Verlag.
- Lynn, R., Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. In TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences. 13(1). 3-13.
- Maijala, M., Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In Info DaF. 5. 537-565.
- Marx, N. (2012). Experimentelle Fremdsprachenforschung. In Doff, S. (Hrsg.). Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen: Narr Verlag. 51-81.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? In Journal of Research in Reading. 35 (3). 328-336.
- McNamara, T. (2000). Language testing. Oxford: Oxford University Press.
- Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M., Verhoeven, L. (2012). PIRLS- en TIMMS-2011: Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs. Nijmegen: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente.
- Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen (2018). Visie op de toekomst van het curriculum Moderne Vreemde Talen. modernevreemde-talen.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/6/2018/03/Aanbevelingstekst-MT-MVT.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Meijer, D., Fasoglio, D. (2007). Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo Duits, Engels, Frans. Enschede: SLO.
- Meijerink, H. P., Letschert, J. F., Rijlaarsdam, G. C. W., van den Bergh, H. H., van Streun, A. (2009). Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus. Enschede: SLO.

- Mellenbergh, G. J. (1994). A unidimensional latent trait model continuous item responses. In *Multivariate Behavioral Research*. 29. 223-236.
- Meißner, F.-J. (2007). Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Werlen, E., Weskamp, R. (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 81-101.
- Meißner, F.-J., Tesch, B. (Hrsg.) (2010). *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Meyer, B. J. F., Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 4 (1).127-152.
- Modern Language Association (2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*. www.mla.org/flreport. Abgerufen im Oktober 2019.
- Möller, J., Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 101-124.
- Mol, S., Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang. In *Levende Talen Tijdschrift*. 12 (3). 3-15.
- Mucherah, W., Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. In *Reading Psychology*. 29 (3). 214-235.
- Müller-Hartmann, A., Schocker-V.Ditfurth, M. (Hrsg.) (2001). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. In *American educational research journal*. 24 (2). 237-270.
- Nance, K. A. (2010). *Teaching literature in the languages: Expanding the literary circle through student engagement*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Neuner, G. (2003). Lehrwerke. In Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 399-402.
- Neuner, G., Krüger, M., Grever, U. (1990). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt Verlag.
- Neuvel, J., Bossers, B., Schoonen, R., Hulstijn, J. (1993). Hoe belangrijk is bewuste kennis van leestaken voor leesvaardigheid? In *Levende Talen Magazine*. 80 (485). 603-610.
- Nezlek, J. B., Schröder-Abé, M, Schütz, A. (2006). Mehrebenenanalysen in der psychologischen Forschung. Vorteile und Möglichkeiten der

- Mehrebenenmodellierung mit Zufallskoeffizienten. In *Psychologische Rundschau*. 57 (4). 213-223.
- Nielen, T. M. J. (2016). *Aliteracy: causes and solutions*. Proefschrift. Leiden: Leiden University.
- Nielen, T. M. J., Bus, A. G. (2013). Ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool en de rol van sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek. In Schram, D. (Hrsg.). *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Eburon. 207-226.
- Nieweler, A. (2008). C'est en lisant qu'on devient bon scripteur. Vom Lesen zum Schreiben mit Buchcovern, Klappentexten und Textauszügen. In *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 93. 40-45.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nünning, A., Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- Oakhill, J., Cain, K., Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. London: Routledge.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science and science*. Paris: OECD. www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse. I. Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, PISA*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. www.oecd.org/education/pisa-2015-ergebnisse-band-i-9789264267879-de.htm. Abgerufen im Oktober 2019.
- O'Sullivan, E. (2008). Kinder- und Jugendliteratur in der Ausbildung von Englischlehrern. In *Fremdsprachen lehren und lernen*. 37. Themenschwerpunkt Lehren und Lernen mit literarischen Texten. 197-211.
- O'Sullivan, E., Rösler, D. (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. In *Language teaching*. 41 (4). 465-496. discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10023109/1/ParanStateoftheArt2008.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Peters, M., Roviró, B. (2017). Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In Doff, S., Komoss, R. (Hrsg.). *Making*

- Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten. Wiesbaden: Springer VS. 19-32.
- Philipp, M. (2011). Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Philipp, M. (2016). Lesesozialisation: zur Bedeutung von Familie, Schule und Peergroup. In Bertschi-Kaufmann, A., Graber, T. (Hrsg.). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 6. Auflage. Zug: Klett und Balmer Verlag. 88-101.
- Philipp, M. (Hrsg.) (2017). Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Philipp, M., Garbe, C. (2007). Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. www.bubenarbeit.ch/dokumente/lesen_und_geschlecht.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Pieper, I. (2014). Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn: Der internationale Referenzrahmen LiFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen. In Frederking, V., Huneke, H.-W., Krommer, A., Meier, C. (Hrsg.). Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 586-609. www.uni-hildesheim.de/media/fb3/deutsche_sprache/PDF/Referenzrahmen_LiFT-2.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Pieper, I. LiFT-2. Literary Framework for Teachers in Secondary Education. de.literaryframework.eu/Matrix/show/lower.html. Abgerufen im Oktober 2019.
- Plante, I., de la Sablonnière, R., Aronson, J. M., Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*. 38. 225-235. www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X13000143?via%3Dihub. Abgerufen im Oktober 2019.
- Porsch, R. (2014). Test. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hrsg.). Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, UTB. 87-102.
- Porst, R. (2014). Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hussmann, St., Ralle, B., Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. In MNU. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*. 65 (8). 452-457.
- Quetz, J. (2013). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag. 45-49.
- Raab-Steiner, E., Benesch, M. (2015). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 4. Auflage. Wien: facultas.

- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reilly, D. (2012). Gender, culture, and sex-typed cognitive abilities. In *PLoS ONE*. 7 (7). e39904. doi.org/10.1371/journal.pone.0039904. Abgerufen im Oktober 2019.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., Köller, O. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Retelsdorf, J., Köller, O., Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. In *Learning and Instruction*. 21. 550-559. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001. Abgerufen im Oktober 2019.
- Ricart Brede, J. (2014). Beobachtung. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, UTB. 137-146.
- Richardson, P. W., Eccles, J. S. (2007). Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities. *International Journal of Educational Research*. 46 (6). 341-356.
- Richter, T., Christmann, U. (2006). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In Groeben, N., Hurrelmann, B. (Hrsg.). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 2. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag. 25-58.
- Riemer, C. (2008). DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In Chlosta, C., Leder, G., Krischer, B. (Hrsg.). *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag. 1-16.
- Riemer, C. (2016). Befragung. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., Schramm, K. (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag. 155-173.
- Roe, K., Eggermont, S., Minnebo, J. (2001). Media use and academic achievement: Which effects? In *Communications*. 26 (1). 39-58.
- Roick, T., Stanat, P., Dickhäuser, O., Frederking, V., Meier, C., Steinhauer, L. (2010). Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. In Klieme, E., Leutner, D., Kenk, M. (Hrsg.). *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 165-174.
- Rosebrock, C. (2008). Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Lesen in der Schule. In Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.) (2008). *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag. 163-183.

- Rosebrock, C. (2016). Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In Bertschi-Kaufmann, A., Graber, T. (Hrsg.). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 6. Auflage. Zug: Klett und Balmer Verlag. 58-75.
- Rosebrock, C., Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In Didaktik Deutsch. 20. 90-113.
- Rosebrock, C., Nix, D. (2017). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 8., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rössler, A. (2010a). Standards für interkulturelles Lernen im Spanischunterricht. In Hispanorama. 127.12-18.
- Rössler, A. (2010b). Literarische Kompetenz. In Meißner, F.-J., Tesch, B. (Hrsg.). Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag. 131-136.
- Ruddell, R. B., Unrau, N. J. (2013). Reading as a Motivated Meaning Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. In Alvermann, D. E., Unrau, N. J., Ruddell, R. B. (Hrsg.) (2013). Theoretical models and processes of reading. Newark, DE: International Reading Association. 1015-1068.
- Rupp, G., Goswehr, S. (2012). Lesen Schülerinnen und Schüler Literatur anders als Sachtexte? Zur Modellierung und Messung literarischer Lesekompetenz. In Frickel, D. A., Kammler, C., Rupp, G. (Hrsg.). Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag. 287-311.
- Schädlich, B. (2008). Reliterarisierung des schulischen Französischunterrichts – was kann die Lehrerbildung beitragen? In Fremdsprachenlehren und lernen 37. Themenschwerpunkt Lehren und Lernen mit literarischen Texten. 298-311.
- Schädlich, B., Surkamp, C. (2015). Textrezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien: Unterrichtsvideographie im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Küster, L., Lütge, C., Wieland, K. (Hrsg.). Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 69-89.
- Schaffner, E., Philipp, M., Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. In Journal of Research in Reading. 39. 19-36.

- Schalkwijk, E. V. (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.
- Schat, E., de Graaff, R., van der Knaap, E. (2018). Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen. Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland. In *Levende Talen Tijdschrift*. 19 (3). 13-25.
- Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., Stanat, P. (Hrsg.) (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schifko, M. (2001). Prüfungen, Zertifikate, Abschlüsse als Planungskategorien für den Unterricht. In Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Band. Berlin/New York: de Gruyter. 827-834.
- Schilcher, A., Pissarek, M. (Hrsg.) (2015a). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schilcher, A., Pissarek, M. (2015b). *Literarische Kompetenz: zur Modellierung des Begriffs*. In Schilcher, A., Pissarek, M. (Hrsg.) *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 9-34.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, UTB. 33-45.
- Schmidt, I. (2004). *Shakespeare im Leistungskurs Englisch. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schneider, H., Lindauer, T. (2016). Lesekompetenz ermitteln: Test. In Bertsch-Kaufmann, A., Graber, T. (Hrsg.). *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 6. Auflage. Zug: Klett und Balmer Verlag. 138-153.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. In *Language learning*. 48 (1). 71-106.
- Schram, D. (2013). *De aarzelende lezer over de streep – verslag van een conferentie en het waarom ervan*. In Schram, D. (Hrsg.). *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Eburon. 9-19.
- Schramm, K. (2001). *L2-Leser in Aktion: der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster/New York: Waxmann Verlag.

- Schramm, K. (2014). Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, UTB. 243-254.
- Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen; Ontwerp van een interventie voor havo 4. In *Levende Talen Tijdschrift*. 19 (3). 3-12.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. (2016). Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. In *Levende Talen Tijdschrift*. 17(1). 3-13.
- Schwabe, F., McElvany, N., Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. In *Reading Research Quarterly*. 50. 219-232.
- Schweizer, K. (Hrsg.) (2006). *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Seifert, H. (2015). Videographie als Instrument zur Erforschung von Interaktionsprozessen im Elementarbereich. In Elsner, D., Viebrock, B. (Hrsg.). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 81-100.
- Settinieri, J. (2015) Forschst du noch, oder triangulierst Du schon? In Elsner, D., Viebrock, B. (Hrsg.). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 15-35.
- Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hrsg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, UTB.
- Singer, J. D., Willet, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis. Modeling change and event occurrence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Snijders, T., Bosker, R. (2012). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Sobel, M. (2012). *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine empirische Überprüfung rezeptiver Kompetenzen bei der Lektüre literarischer Texte auf der Basis eines Praxisleitfadens*. Münster: Waxmann Verlag.
- Sommerfeldt, K. (2004). Kreativer Umgang mit Texten – ein kritisches Plädoyer. In *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. 7. 4-9.
- Sommerfeldt, K. (Hrsg.) (2019a). *Spanisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag.

- Sommerfeldt, K. (2019b). Soziokulturelle Inhalte vermitteln und interkulturelles Lernen anbahnen. In Sommerfeldt, K. (Hrsg.). *Spanisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag. 175-198.
- Spinner, K. (2006). Elf Aspekte literarischen Lernens. In *Praxis Deutsch*. 33 (200). 6-16.
- Spinner, K. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In Vorst, C., Grosser, S., Eckhardt, J., Burrichter, R. (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 9-23.
- Sprangers, M. (1988). Response shift and the retrospective pretest, on the usefulness of retrospective pretest-posttest designs in detecting training related response shifts. Den Haag: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, SVO.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In *Reading Research Quarterly*. 16. 32-71.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading. Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. In *Reading Research Quarterly*. 15. 10-29.
- Steininger, I. (2014). *Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr Verlag.
- Stevenson, M. M. C. (2005). *Reading and writing in a foreign language: A comparison of conceptual and linguistic processes in Dutch and English*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Stoet G., Geary, D. C. (2013). Sex Differences in Mathematics and Reading Achievement Are Inversely Related: Within- and Across-Nation Assessment of 10 Years of PISA Data. In *PLoS ONE*. 8 (3). e57988. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0057988>. Abgerufen im Oktober 2019.
- Stokmans, M. (2009). De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude. In *Levende Talen Tijdschrift*. 10 (2). 35-43.
- Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. In *Language teaching*. 33 (4). 203-223.
- Surkamp, C. (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Hallet, W., Nünning, A. (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. 89-106.
- Surkamp, C. (2010). Erziehung zur Langsamkeit: Fremdsprachliche Leseförderung im Medienzeitalter. In *Die Neueren Sprachen*. 1. 67-76.

- Surkamp, C. (2012). Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In Hallet, W., Krämer, U. (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber: Klett- Kallmeyer Verlag. 77-90.
- Surkamp, C. (2013). Literaturdidaktik. In Hallet, W., Königs, F. G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag. 137-141.
- Surkamp, C. (2014). Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, W., Krämer, U. (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag. 77-90.
- Surkamp, C. (2016). Üben im fremdsprachlichen Literaturunterricht? Überlegungen zu einer vernachlässigten Frage – mit einem besonderen Fokus auf Handlungsorientierung. In Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Riemer, C., Schmelter, L. (Hrsg.). *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung*. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Verlag. 211-220.
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. In *Reading and Writing*. 22. 85-106. doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y. Abgerufen im Oktober 2019.
- Tellegen, S., Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Terhart, E. (2011). Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In Keiner, E. (Hrsg.). *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 277-292.
- Tesch, B, Leupold, E., Köller, O. (Hrsg.) (2008). *Bildungsstandards Französisch: konkret*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Thaler, E. (2008). *Teaching Englisch Literature*. Paderborn: Schöningh, UTB.
- Thaler, E. (2012). *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Thijs, A., van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Thijssen, M. (1985). *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk*. Nijmegen: Diss.

- Toussaint-Dekker, A. (1987). Boek en school: een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs naar relaties tussen leesgewoonten in de moedertaal en het lezen en beoordelen van Franse boeken voor school. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.
- Trautmann, M. (2012). Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In Doff, S. (Hrsg.). Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung. Tübingen: Narr Verlag. 218-246.
- Trimbos, B. (2007). Concretisering van de kerndoelen Engels. Kerndoelen voor de onderbouw VO. Enschede: SLO. downloads.slo.nl/Repository/concretisering-van-de-kerndoelen-engels.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Van Dée, B., Hölsgens, T., Hotje, S. (2017). Belevingsonderzoek Duits. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam. duitslandinstituut.nl/assets/upload/Belevingsonderzoek%202017.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Van de Grift, W. J. C. M. (2010). Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren. Inaugural lecture. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Van de Mortel, K. (2010). Begrijpend lezen is kwestie van denken. Didactief. 40 (8). 2-4.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In Van den Akker, J., Nieveen, N., Branch, R. M., Gustafson, K. L., Plomp, T. (Hrsg.). Design methodology and developmental research in education and training. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 1-14.
- Van den Akker, J., Nieveen, N., Branch, R. M., Gustafson, K.L., Plomp, T. (Hrsg.) (1999). Design methodology and developmental research in education and training. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In Stoney, S. M. (Hrsg.). Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe. Sint-Katelijne-Waver: Cidreee. 175-195.
- Van den Akker, J., Kuiper, W., Hameyer, U. (Hrsg.) (2003). Curriculum landscapes and trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 1-10.
- Van den Broek, P. W. (2009). Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing (Oratie). De cognitieve en neurobiologische achtergronden van leren en doceren. Leiden: Universiteit Leiden.
- Van der Bolt, L. (2000). Ontroerend goed: Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Proefschrift. dare.uva.nl/search?arno.record.id=89392. Abgerufen im Oktober 2019.
- Van der Knaap, E. (2014). Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In Deutsch als Fremdsprache. 4. 215-225.

- Van der Knaap, E. (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A., Stevenson, M. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modeling approach. In *International Journal of Bilingualism*. 7 (1). 7-25.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension; a componential analysis. In *Journal of Educational Psychology*. 96 (1).19–30.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R., de Glopper, K., Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2; A longitudinal analysis of constituent components. In *Journal of Educational Psychology*. 99. 477–491.
- Van Gelderen, A. (2012). Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. In *Levende Talen Tijdschrift*. 13 (1). 3-15.
- Van Hek, M., Buchmann, C., Kraaykamp, G. (2019). Educational systems and gender differences in reading: A comparative multilevel analysis. *European Sociological Review*. 35 (2). 169-186.
- Van Kruistum, C. J., van Rooijen, M., Leseman, P. P. M., de Haan, M. J. (2009). Adolescents' leisure time reading: Why the rich become richer and the poor become poorer. Paper presented at EARLI Conference 2009, Amsterdam. www.salsa.socsci.uva.nl/presentaties/Adolescents%20leisure%20time%20reading.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Van Lierop-Debrauwer, H., Mooren, P. (Hrsg.) (2004). *Dat moet je gelezen hebben. Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd)literatuur*. Leidschendam: Biblion.
- Van Oeveren, C. D. P. (2019). *ITHAKA gaf je de reis: Op weg naar reflectie op het eigene en het vreemde in het literatuuronderwijs klassieke talen*.
- Van Schooten, E. (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Steensel, R., van der Sande, L., Bramer, W. M., Arends, L. R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam. www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Roel-van-Steensel-Reviewstudie_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.

- Van Steensel, R., Sande, L. van der, Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers... en betere lezers. In *Levende Talen Tijdschrift*. 18 (2). 3-13.
- Van Wonderen, R., Broersen, S., Scheeren, J. (2004). *Leesbevordering 1992-2002: Evaluatie 10 jaar leesbevorderingsbeleid*. Leiden: Research voor Beleid.
- Verboord, M. (2006). Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs? In Hilberdink, K., Wagenaar, S. (Hrsg.). *Leescultuur onder vuur*. Amsterdam: Royal Academy of Sciences. 35-51.
- Verheyen, R., Til, A. V., Keuning, J., Feskens, R. (2015). ERK-niveau van leerlingen ondergewaardeerd: Uitkomsten van een internationaal ijkingsonderzoek. In *Levende Talen Magazine*. 102 (8). 4-8.
- Volkman, L. (2009). Trotz Bildungsstandards und Output-Orientierung: Literatur auch und gerade in der Sekundarstufe! In Hollm, J. (Hrsg.). *Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. 23-41.
- Vorst, C., Grosser, S., Eckhardt, J., Burrichter, R. (Hrsg.) (2008). *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Walczyk, J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. In *Reading Research Quarterly*. 35. 554-566.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001a). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 17-31.
- Weinrich, H. (1981). Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In *Zeitschrift für Pädagogik*. 27. 169-185.
- Weir, C. J. (1993): *Understanding and developing language tests*. New York/London: Prentice Hall.
- Weller, F.R. (2000). Literatur im Französischunterricht heute: Bericht über eine größere Erhebung zum Lektüre-Kanon. In *Französisch heute*. 31 (2). 138-159.
- Wenzel, V. (2016). Niederländisch. In Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R., Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. 523-525.
- Werlen, E., Weskamp, R. (Hrsg.) (2007). *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Westhoff, G. J. (1981). *Voorspellend lezen. Een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het MVT-onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the teaching of literature*. London: Longman.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. In *Educational Psychologist*. 32. 57-58.
- Wigfield, A., Gladstone, J., Turci, L. (2016). Beyond cognition: reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*. 10 (3). 190-195. doi.org/10.1111/cdep.12184. Abgerufen im Oktober 2019.
- 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: Eburon.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G., Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. In *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 12. 1-33.
- Wolff, A., Tanzer, H. (Hrsg.) (2000). *Sprache – Kultur – Politik. Materialien Deutsch als Fremdsprache 53*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In Evertson, C., Weinstein, C. (Hrsg.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1161-1191.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. In *Reading in a Foreign Language*. 16 (1). 1-19. files.eric.ed.gov/fulltext/EJ689107.pdf. Abgerufen im Oktober 2019.
- Zwaan, R. A. (1993). *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zydati, W. (2005). Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert - oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Verlag. 272-290.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1	Häufigkeit des Einsatzes literarischer Texte im ersten und zweiten Lernjahr in Bezug auf den Schultyp	100
Abbildung 4.1	Parans Einteilung: Bezug auf Fokus „Literatur“ und „Sprachentwicklung“	132
Abbildung 4.2	Beispiel einer <i>Pre-reading</i> -Aktivität zum Song von Alexander Knappe: <i>Weil ich wieder zu Hause bin</i>	140
Abbildung 4.3	Beispiel einer <i>Reading</i> -Aktivität zum Buch <i>Geil, das peinliche Foto stellen wir online!</i>	141
Abbildung 4.4	Beispiel einer <i>Post-reading</i> -Aktivität zu dem Buch <i>Das Wunder von Bern</i>	142
Abbildung 5.1	Beispiele von Schülerantworten	194
Abbildung 6.1	Mittelwerte Prä- und Posttest von Kohorte 1 für Experimentalgruppe (E) und Kontrollgruppe (C)	223
Abbildung 6.2	Mittelwerte Prä- und Posttest von Kohorte 2 für Experimentalgruppe (E) und Kontrollgruppe (C)	227

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1	Übersicht über die Curriculumniveaus – Beispiel für die Fremdsprachen in den Niederlanden	23
Tabelle 1.2	Übersicht A1- und A2-Deskriptoren des GeR in Bezug auf literarische Texte als Freizeitaktivität.....	28
Tabelle 1.3	Methodisches Vorgehen	39
Tabelle 1.4	Schematische Darstellung des Treatments	39
Tabelle 3.1	Ausbildungsniveau der Lehrkräfte	82
Tabelle 3.2	Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte.....	83
Tabelle 3.3	Die drei Curriculum-Niveaus von van den Akker.....	87
Tabelle 3.4	Übersicht über die Fragenblöcke und Fragen der Fragebogenerhebung.....	90
Tabelle 3.5	Lernziele der Lehrkräfte	96
Tabelle 3.6	Zusammenhang zwischen den Lernzielen.....	97
Tabelle 3.7	Zusammenhang zwischen Lernzielen und Ausbildungsniveau.....	98
Tabelle 3.8	Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Lehrwerk.....	101
Tabelle 3.9	Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der didaktischen Aufbereitung an literarischen Texten im Lehrwerk	102
Tabelle 3.10	Kreative Aufgabenformate beim Einsatz von Kurztexten.....	103
Tabelle 3.11	Kriterien bei der Auswahl von Ganzschriften	104
Tabelle 3.12	Literarische Aspekte bei Ganzschriften.....	105
Tabelle 3.13	Aufgabenformate bei Ganzschriften.....	106
Tabelle 3.14	Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der eigenen Praxis.....	108
Tabelle 3.15	Auftretende Probleme und Schwierigkeiten in der Schulpraxis.....	108

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.16	Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der Unterrichtspraxis.....	109
Tabelle 3.17	Aussagen der Lehrkräfte über Zufriedenheit mit der Ausbildung.....	111
Tabelle 3.18	Zufriedenheit aufgeschlüsselt nach Ausbildungsniveaus ...	112
Tabelle 4.1	Aspekte des Kompetenzmodells von Steininger (2014) zu <i>Das Wunder von Bern</i>	148
Tabelle 4.2	Übersichtsdarstellung der Textauswahl für <i>havo</i> und <i>vwo</i>	149
Tabelle 4.3	Ablauf der Untersuchung im ersten und zweiten Untersuchungsjahr	154
Tabelle 5.1	Mittelwerte, Standardabweichungen und Cohens d in Bezug auf die im Unterricht eingesetzten Textsorten	167
Tabelle 5.2	Mittelwerte, Standardabweichungen und Cohens d in Bezug auf die im Unterricht behandelten Aspekte bei Ganzschriften	168
Tabelle 5.3	Mittelwerte, Standardabweichungen und Cohens d in Bezug auf die im Unterricht behandelten Aufgabenfor- mate.....	169
Tabelle 5.4	Kodierung der Schüleraussagen.....	193
Tabelle 5.5	Aussagen der Lernenden nach Kategorien	195
Tabelle 5.6	Aussagen zu einer positiven Entwicklung (%) nach Geschlecht und Schulform.....	196
Tabelle 6.1	Anzahl der Lernenden (<i>havo</i> und <i>vwo</i>) in Experimental- und Kontrollgruppe in Kohorte 1	208
Tabelle 6.2	Anzahl der Lernenden (<i>havo</i> und <i>vwo</i>) in Experimental- und Kontrollgruppe in Kohorte 2	208
Tabelle 6.3	Lesetestzusammenstellung für den Prä- und Posttest sowohl für Kohorte 1 als auch Kohorte 2.....	213
Tabelle 6.4	Aufbau des Deutsch-Lesetests <i>Zertifikat B1</i>	216
Tabelle 6.5	Die verschiedenen Modelle und ihre Passung von Kohorte 1	221

Tabellenverzeichnis

Tabelle 6.6	Mittelwerte und Standardabweichungen für den Prä- und Posttest – nach Schultyp und Kondition und nach Kondition J (Jungen) und M (Mädchen).....	222
Tabelle 6.7	Parameterschätzungen für Kohorte 1	223
Tabelle 6.8	Modell zur Überprüfung der Unterschiede zwischen Prä- und Posttest für Kohorte 1	224
Tabelle 6.9	Die verschiedene Modelle und ihre Passung von Kohorte 2	225
Tabelle 6.10	Mittelwerte und Standardabweichungen für den Prä- und Posttest nach Schultyp und Kondition sowie nach Kondition J (Jungen) und M (Mädchen) bei Kohorte 2	226
Tabelle 6.11	Parameterschätzung für Kohorte 2.....	227
Tabelle 6.12	Parameterschätzungen, Zusammenhang Prä- und Posttest für Kohorte 2	228
Tabelle 7.1	Übersicht über Deskriptoren der ersten beiden Kompetenzstufen	243
Tabelle 7.2	Gesamtanzahl der an der Fragebogenuntersuchung teilnehmenden Lernenden der Kohorte 2015/2016	247
Tabelle 7.3	Gesamtanzahl der an der Fragebogenuntersuchung teilnehmenden Lernenden der Kohorte 2016/2017	248
Tabelle 7.4	Fragen zum Leseverhalten in der Fragebogenuntersuchung auf einer 5-Punkte-Skala.....	251
Tabelle 7.5	Fragebogen-Items und Deskriptoren.....	252
Tabelle 7.6	Übersicht über die Mittelwerte zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sowie Vor- und Nachmessung	259
Tabelle 7.7	Übersicht über Mittelwerte und Standardabweichung der Experimental- und Kontrollgruppe bei Vor- und Nachmessung	260
Tabelle 7.8	Übersicht über Mittelwerte und Standardabweichung zu Items über das kulturelle Interesse der Experimental- und Kontrollgruppe bei Vor- und Nachmessung.....	263
Tabelle 7.9	Selbsteinschätzungen der Lernenden in Bezug auf literarische Kompetenz für beide Kohorten.....	264

12 Summary

Increasing reading proficiency by using literary texts in L2:
The development of reading comprehension and literary competency in German as a foreign language in the lower years of secondary education in the Netherlands

Introduction

Within the framework of this PhD dissertation, it has been investigated whether more progress was made in students' reading proficiency and literary competency as a result of the standard curriculum being partially replaced by an intensive literature programme. This research project was carried out with twelve different classes enrolled in the lower secondary Year 3 and the pre-university Year 3. The aim of this research project was to investigate whether the teaching of reading skills in the lower years of secondary education could be improved if more focus were to be placed on literature. During a two-year period, six schools participated each time in the research project, in which a total of six general and pre-university third-year secondary students in their second year of learning German were examined.

At every school, one class was part of the experimental group and another class was selected as control group. The experimental group was offered an intensive literature programme, and the control group followed the standard curriculum. At the beginning and at the end of the school year, all of the students took an A2/B1 reading comprehension test which was produced by the Goethe-Institut (zero measurement and final measurement). The intervention 'intensive teaching of literature' consisted of fictional texts that varied in nature. By using the teaching material that had been developed, the goal was to improve the students' reading skills and their literary competency within a single school year.

Literary texts hold a marginal position in the German lessons that are taught in Dutch lower secondary classes. By reading literary texts that are linked to the pupils' own world of experience, their interests and their literary competency can be developed as well as their language proficiency (Decke-Cornill/Küster 2015). By making use of literary texts, it is not only having a

Summary

command of the language that matters, but it also involves certain personal aspects; a literary text evokes images, ideas and emotions.

Literary texts are often used in modern foreign language teaching (MFL teaching) with the goal of improving both the receptive as well as the productive language proficiency. This is meant to motivate students to learn the foreign language and to acquaint them with the cultures in which the language is spoken, as well as to enhance their personal and aesthetic development. Literature contributes to empathy, mutual understanding and self-reflection. By reading literary texts students are encouraged to engage intensively with the texts and to discuss their reading experiences (Bredella/Burwitz-Melzer 2004). When one teaches literature which involves learning one's mother tongue as well as when one teaches literature to acquire a foreign language, the reception aesthetics approach is the most widely-used approach (see for example Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Surkamp 2013). This approach emphasizes the reader's active role in text comprehension and text interpretation, in which the interaction process between the reader and the text is reinforced. The goal is subsequently achieved through the creative processing of tasks (see for example Kimes-Link 2013). Today, the teaching methodology used in MFL is geared towards communicative competency, which has led to there being less interest in literature. Due to a more competency-focused orientation towards teaching, literature has also been assigned only a marginal role in the reference level descriptions (CEFR, Common European Framework of Reference) currently in force.

In the Netherlands, there are relatively few requirements regarding the teaching of foreign languages in the lower years of secondary education. Attainment targets have only been formulated for learning English, and to meet these targets, language acquisition is the main goal (Trimbos 2007). The attainment targets serve as a basis for modern foreign language teaching and they allow teachers to have a great deal of freedom. Developing literary competency has not been defined in the core curriculum for MFL in the lower years of secondary education. Together, schools and teachers define their own curriculum and teaching programme, and they are particularly oriented towards those learning paths which have been chosen by the schools and/or teachers. In upper secondary education, the central writing exam consists of a reading test which mainly consists of non-fictional texts. This is also why very little attention is paid to developing reading skills devoted to literature (Van der Knaap 2014). The use of literature in the upper years of secondary education is also particularly dependent on the teacher's own preferences. This has led to literary texts often being used merely as "reading texts", in which the focus is particularly placed on receptive skills (training of reading skills).

The structure of this dissertation

This dissertation in the field of MFL teaching methodology consists of three empirical studies. The purpose of the first research study was to obtain insight into the teaching practices of teachers teaching German in lower pre-university secondary education by holding an anonymous online questionnaire-based survey which was related to the use of literary texts.

The second and the third research studies consisted of a reading test and a self-assessment questionnaire pertaining to literary development. The purpose of these studies was to analyse and trace the progress made in the reading proficiency and literary competency of 14 to 15 year-old students in lower Dutch pre-university secondary education during a full school year. To achieve this, a quasi-experimental study was conducted which included a pre-post design. In addition, experimental and control groups were investigated to find out whether the students' reading proficiency and literary competency in the experimental groups could be improved through the use of intensive and integrative literary texts during German classes that were held within an authentic setting (classes with their own teachers).

How has the content of the curriculum currently used to teach German literature in the lower years of secondary education been designed and how is it viewed by the teachers? (Chapter 3)

The purpose of this research study was to allow German teachers themselves to have a say as well as to gather data and to classify classroom teaching and educational processes and needs. The following questions arose:

- 1 Which learning objectives do teachers strive for when teaching literature in lower secondary education?
- 2 How often is literature read?
- 3 How do the teachers try to attain the learning objectives?
- 4 What are the teachers' ambitions in regard to improving their teaching of literature?

The findings obtained from the questionnaire distributed among the teachers of German give insight into which learning objectives they are trying to attain when using literature in the lower years of secondary education to teach German. The findings reveal how often they use literature, which teaching methods they use and which recommendations they have for making improvements in regard to classroom practices. Tentative conclusions can be drawn from the teachers' opinions regarding the role that literature might play in the lower years when students first start to acquire the German

Summary

language. The anonymous online questionnaire was filled in by teachers who taught German during the school year 2014/2015. Altogether, 219 teachers took part in the research project from all over the Netherlands.

The findings obtained from the questionnaire that was completed by the teachers, show that teachers give priority to their students' (inter)cultural development and language proficiency. According to the teachers, literary texts can provide insight into everyday life in the German culture, the traditions and the views shared, and the cultural similarities and differences. In response to the question regarding the learning objectives, the teachers replied that they attach great value to the lower years of language development and particularly to the receptive skills. If literary texts are used, then this has been done especially to develop reading proficiency and to enhance their students' reading pleasure. The view that students who read literature in the lower years of secondary education are being asked to attain a level that is too difficult for them leads to the belief that literary texts are more suited for the upper years of secondary education.

The teachers believe that improving the receptive skills is more important than developing the productive skills in the lower years of secondary education. It appears that the productive skills are not assigned priority when literary texts are taught in the classroom; very few creative assignments are offered in an effort to process what has been learned during the lessons. The reason why teachers refrain from using these kinds of methods and what this might stem from should be researched further. In the survey, teachers indicated that the time made available for teaching was limited and that due to these time constraints, the learning material from the course book received priority. Literary texts were viewed as "supplementary" material and therefore they were the first to be dropped.

The literary aspect of a literary text plays an equally subordinate role: the capacity to put oneself in the protagonist's place, the ability to develop empathy and to acquire knowledge concerns narrative aspects such as point of view and changes in regard to time and place, which are thought by many teachers to be irrelevant.

Literary texts which are used in the lower years of secondary education consist usually of song lyrics, short stories and books for young people. On average, these types of texts are used more often in the classroom lessons than fairy tales, comic strips and poems. According to the teachers, these literary texts are well-suited for lower secondary education. Authentic books for young people play a subordinate role in the lower classes that study German. More than two-thirds of the respondents reported that they had not read a book for young people during the first year with their students. In the second

Summary

year, only half of the respondents reported having read a book for young people during the class. This means that those students who decide to drop German after the second year of their study (either general or pre-university third-year classes), have never read an authentic book for young people in German. Very little opportunity is taken to incorporate reading literary texts into the process of language acquisition. Moreover, the number of books students read greatly varies from school to school. At some schools books are not read at all, whereas at other schools as many as eleven books a year are read. In view of these great differences, it can be concluded that the approach/preference varies widely from school to school and/or teacher to teacher.

In the questionnaire, the position and the significance of the teaching method was examined. Out of 219 respondents, only two did not use a teaching method from an educational publishing company. The influence of the method used was evident; more than two-thirds of the respondents indicated that they had taken the literary texts from the course book. Many teachers believe, as it were, that the course book does not contain enough literary texts, but at the same time they confess that they do not attempt to search for new texts. Besides the restricting factor involving the amount of time that lessons are assigned in the schedule, the time teachers have to prepare their lessons plays a great role as well. Teachers claimed that developing material for their lessons cost them much effort, and according to most teachers, there was hardly any time left for developing material. Moreover, the teachers found that if material for lessons and a current reading list were to be made available, this might contribute to improving the teaching of literature in the foreign language. Furthermore, the teachers indicated that a greater selection of literary texts in the teaching methods would be desirable. From the findings, it appears that a number of teachers are not aware of the current supply of books on offer and how these literary texts could be used. As a result, they do not know which books are suited for which level (Van der Knaap 2014). From the survey, it also appears that teachers would like to have more pedagogical support in learning how to use these literary texts. On the other hand, the teachers remarked that they had acquired the pedagogical knowledge in regard to teaching literature when they studied at university, but that they hardly used what they had learned in the classroom. It was not the knowledge that they had acquired during their studies that had the greatest influence on them, but instead it was their own learning experiences as students. Apparently, the teacher's actual practical experience mattered the most when determining how to adjust to the students' needs, wishes and behaviour.

Summary

How satisfied are the teachers and students with the integrative literature programme followed by the experimental groups, and how does the regular programme offered to the control groups differ from the programme offered to the experimental groups? (Chapter 5)

The purpose of the experimental series of lessons was to create an effective situation in which both the reading skills as well as the literary competency were to be improved. The purpose of this research study was to investigate whether the intervention was carried out as intended. In consultation with the teachers of the experimental group, between 30 to 35 lessons were designed for the third-year classes (general and pre-university secondary education). The teachers were intensively involved in the choice of texts and gave their feedback regarding the assignments. The material was designed in such a way that the students spend a lesson (50 minutes) each week on average to study literary texts. In the series of lessons, the texts cover a wide range of topics. The lessons were designed by using a diverse set of literary competence models (Diehr/Surkamp 2015; Steininger 2014; Witte 2008), in order to develop various areas relating to the students' literary competence. In addition, the focus was placed on the development of language acquisition, on personal experience, increasing reading pleasure and developing intercultural competence.

In order to investigate whether the intervention had been carried out as intended, a written questionnaire was completed by the teachers from both the experimental group and control group in cohort 2. At the same time, interviews were held with the teachers from the experimental group and one lesson was recorded on film. All of the students in the experimental groups were asked what they liked about the literature project and what they had learned by participating.

It appeared from the questionnaire that the students in the experimental group received more literary texts and different types of texts (for example, song lyrics, books for young people, etc.) in their classes compared to the control group which, in contrast, received far fewer literary texts to read. Their teachers focused mainly on having the students read non-fictional texts. Besides the variance in the texts, the findings obtained from the survey revealed that a different approach and method had been used in regard to creative follow-up assignments. In the experimental groups, more assignments were given that were geared towards the productive skills compared to the control groups.

From the findings obtained through the interviews with the teachers who had taught the students in the experimental groups, it appears that the majority of the teachers were satisfied with the material that had been developed and that

Summary

they found it motivating to work with literary texts. This was found to be true for their students as well as for themselves.

In the interviews, the teachers indicated that the project did not only produce learning effects for the students, but it also had an added value for their own pedagogical development. The project has produced positive changes in teachers' attitudes in regard to using literary texts. The majority of the teachers pointed out that they had witnessed a pedagogical-methodological improvement in their own teaching and that there was an increasing interest shown by their colleagues who taught the same subject.

In the evaluation, many students indicated that their reading proficiency had improved and that their vocabulary had expanded. Many students mentioned how the variation in the way texts were presented and the pedagogical approach that was used all contributed to enhancing their learning process. They thought that the lessons were more creative and interesting because in these classes they discussed German culture and they were given different types of texts to read. Moreover, they were given creative tasks to complete by their teachers. From the research, it appears that using literary texts is well worth the effort and that creative teaching methods can be used to motivate students to engage in reading literary texts. These insights could be used to revise the attainment targets in MFL and to expand these targets to include literary learning.

How do students who participate in an intensive literature programme develop their reading proficiency compared to students who participate in a standard curriculum? (Chapter 6)

By using a standard reading test (focus on reading comprehension of informative and argumentative texts in particular) and by making use of a pre-and post-test design, it was assessed whether the reading proficiency of the students enrolled in the experimental groups had improved more than the reading proficiency of those students who were enrolled in the control groups within the time frame of one school year. In this research study, it was investigated whether the reading comprehension of students had attained the same level or whether it may have even improved due to reinforcing their learning by means of literary texts. The findings show that the students' reading comprehension in all of the experimental groups improved more than in the control groups. This appears from the positive results obtained in the reading test of both cohorts and in both levels of education (general secondary and pre-university levels). The findings also demonstrate that students who did well on the pre-test, also did well on the post-test and that the

Summary

experiment had a positive effect on high achievers as well as low achievers. In addition, the girls appeared to perform better on average than the boys.

On the basis of the reading test, it cannot be determined which aspects contributed to the students attaining positive results due to the intervention. It is not possible to draw conclusions from the results in regard to the students' learning processes. The enthusiasm conveyed by the teachers or the increased motivation as a result of the change in the teaching approach (different subject matter, different teaching methods) may have contributed to the learning performance having been more favourable in all of the experimental groups compared to the control groups (see Albert/Marx 2016: 87; 97). The choice of text and the fact that the student/teacher was involved in a research project, could also have had an influence on the motivation and the willingness to commit, and this in turn, could have improved the results. Another plausible explanation for the positive results could be the students' vocabulary acquisition. In the series of lessons, reading is not the only skill that is found to be of major importance, but also the productive skills (speaking and writing) and the exercises to learn idiomatic expressions that are taught. Students are stimulated to apply the vocabulary that they have acquired from the reading texts to the various assignments. This adheres to the research findings regarding the teaching of MFL and reading, which states that vocabulary knowledge is linked to reading proficiency (see Jeon/Yamashita 2014).

To sum up, it can be concluded from this study that the intensive use of literary texts greatly enhances the development of reading skills in foreign language learning and that all of the students in the experimental group have made progress in both cohorts. Thus, this indicates that very little effort needs to be made if literature is implemented in teaching MFL in the lower years of secondary education. Literary texts help students to develop their reading skills, to become familiar with various types of texts and to improve their language proficiency. By offering students literary texts with creative follow-up assignments to process what they have read, both language skills and literary competency can be developed. It is therefore highly recommended that literary texts be assigned a more prominent role in foreign language teaching. The effort spent reading literary texts has proven to be worthwhile.

Summary

How do students develop their literary competency in an intensive literature programme compared to those students enrolled in a standard curriculum? (Chapter 7)

In order to determine how the students' literary competency developed, both groups were given a questionnaire at the start and at the end of the school year. By administering an anonymous online-questionnaire, it was investigated how students evaluated their own literary development. The objective of this research survey was to trace the self-assessed development (by using a pre- and post-measurement) of the experimental group and the control groups during the school year. Based on the self-assessments made by both cohorts, it could not be shown that the experimental groups had made more progress in developing their literary competency than the control groups. The experiment's effects by means of the students' self-assessment are too nuanced to prove that there is clear evidence of literary competency development.

It cannot be determined why no differences could be found in the level of literary competency. It could be due to the fact that through self-assessment, the development of the literary competency cannot be sufficiently determined or that the students have become more aware of their competency level due to their self-assessment. Furthermore, during the interviews the teachers indicated that they considered the development of communicative competency to be the most important objective for students in the lower years of secondary education. It is also possible that a literary text is primarily viewed by the teachers as only linguistic input, and that too little attention is paid to the literary aspects of the texts, so that attaining the literary learning objectives is not sufficiently set as a goal. Implementing the same course material again by paying more attention to developing the literary competence could possibly lead to significant learning outcomes in this regard. The teachers often indicated during the interviews that they were not able to elucidate the aspects involved in using literary texts in their teaching because they were using the material for the first time. If, in a follow-up research study, the teachers were more consciously engaged with the literary learning objectives, then they might be able to produce more literary awareness among their students. In addition, there were differences in the way teachers presented the assignments in class. During the evaluation, some of the teachers (particularly those in the first cohort) indicated that they were not always able to present all of the assignments, and what is more, they had refrained from assigning the creative follow-up tasks. Attaching more importance to improving the students' literary competence could perhaps lead to better research results.

Summary

The question of whether or not progress can be made within the time frame of a school year in order to develop literary competence, needs to be determined by further research. Witte (2008) observed students in a curriculum taught in their mother tongue during a period of two and three years, respectively, and he ascertained that within a single school year students undergo rather limited development in attaining a higher level of competency.

Recommendations

In this research study, the role that literary texts play in the lower years of secondary education has been analysed in classes where the German language is taught in the Netherlands. What kinds of problems do the teachers of German have and what suggestions do they have for making improvements? How can their students develop reading proficiency and literary competency when they intensively study literary texts for an entire school year?

From the responses that were obtained from the questionnaire completed by the teachers, it appears that the use of separate authentic literary texts in the German lessons that were implemented as a teaching method, play a subordinate role in the lower secondary education. One reason for this might be that there are no clearly formulated learning objectives for the modern foreign languages with regard to the literary texts offered in the lower secondary education, and that therefore the implementation of literary texts (at least upon first glance) in practice has been done randomly and pragmatically, instead of being systematic and theoretically grounded. The way literary texts are dealt with depends on the individual teacher's willingness and preferences as he or she may not have an affinity with literary texts. By offering students literary texts using creative teaching methods, their language proficiency as well as their literary competency can be developed. Therefore, teachers who are involved in MFL teaching could perhaps promote the advantages of reading literary texts, and the potential pleasure they might offer. By assigning literary texts a more prominent position in the lower secondary educational curriculum, the continuous learning path that leads to pre-university secondary education could be reinforced.

This PhD dissertation has also attempted to bridge the gap between theory and practice and to promote teachers' competencies. At the same time, this research study is meant to foster further studies concerning literature in foreign language teaching and to stimulate discussion. In both cohorts, teachers and students have clearly indicated that they have experienced the implementation of literary texts as having added value and they have stated how they enjoyed working with literature.

Summary

Moreover, during the past two years favourable developments have taken place in this regard. To begin with, new reference level descriptions have been set by the Common European Framework of Reference for literary texts (Council of Europe, 2018) and in the Netherlands, a team of developers working for English/MFL from Curriculum.nu has designed a proposal for revising the current core curriculum standards in which literary language requirements are soon to receive a permanent position. The attention being paid to literary texts in the national and international reference frameworks and the supervision and support being offered to teachers who use literature in their teaching, will hopefully lead to a more extensive and more conscious implementation of literature in foreign language teaching in the coming years.

13 Samenvatting Nederlands

Bevordering van leesvaardigheid in de vreemde taal met literaire teksten

Over de ontwikkeling van begrijpend lezen en literaire competentie in het vak Duits in de Nederlandse onderbouw

Inleiding

Bij het schoolvak Duits, maar ook bij andere vreemde talen, is in de onderbouw weinig aandacht voor het lezen van literaire teksten. In het kader van dit promotieonderzoek is onderzocht of de leesvaardigheid én de literaire competenties van leerlingen vooruitgaan als het reguliere lesprogramma gedeeltelijk door een intensief literatuurprogramma vervangen wordt. Dit gebeurde in totaal twaalf havo 3- en vwo 3-klassen. Het doel van dit onderzoek was om na te gaan of het leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw gebaat is bij meer aandacht voor literatuur. Twee jaar lang namen telkens zes scholen aan het onderzoek deel, waardoor totaal zes klassen 3 havo en zes klassen 3 vwo onderzocht zijn. Per school was er een experimentele groep en een controlegroep. De experimentele groep voerde een intensief literatuurprogramma uit, de controlegroep volgde het reguliere lesprogramma. Aan het begin en einde van het schooljaar namen alle leerlingen aan een door het *Goethe-Institut* vervaardigde A2/B1-leesvaardigheidstoets deel (nul- en eindmeting). De interventie ‘intensief literatuuronderwijs’ omvatte fictionele teksten van uiteenlopende aard. Met behulp van het ontwikkelde lesmateriaal werd beoogd de leesvaardigheid en de literaire competentie binnen een schooljaar te verbeteren.

Literaire teksten hebben een marginale positie in de lessen Duits in de onderbouw. Door het lezen van literaire teksten die aansluiten bij de ervaringswereld van leerlingen, hun taalvaardigheidsniveau en hun interesses, kan naast de taalvaardigheid ook de literaire competentie ontwikkeld worden (Decke-Cornill/Küster 2015). Bij de inzet van literaire teksten gaat het immers niet alleen om beheersing van de taal maar ook om persoonlijke aspecten: een literaire tekst roept associaties, beelden en emoties op.

Literaire teksten worden in het moderne vreemde talenonderwijs (mvt) vaak ingezet met het doel om zowel de receptieve als productieve taalvaardigheid te bevorderen, om leerlingen voor de taal te motiveren en ze laten kennismaken met de culturen van het taalgebied, als ook de persoonlijke en esthetische vorming te bevorderen. Literatuur draagt zo bij aan inlevingsvermogen, onderling begrip en aan zelfreflectie. Door het lezen van literaire teksten worden leerlingen aangemoedigd tot een intensieve interactie met literaire teksten en tot het bespreken van hun leeservaringen. Zowel in de literatuurdidactiek van de moedertaal als in die van de mvt is de receptie-esthetische aanpak op dit moment de meest voorkomende aanpak (zie bijvoorbeeld Bredella/Burwitz-Melzer 2004, Surkamp 2013). Deze aanpak benadrukt de actieve rol van de lezer bij leesvaardigheid en bij de interpretatie van een tekst, waarbij de ondersteuning van het interactieproces tussen lezer en tekst door middel van creatieve verwerkingsopdrachten gerealiseerd wordt (zie bijvoorbeeld Kimes-Link 2013).

De didactiek in de mvt die op communicatief handelen gericht is, heeft geleid tot vermindering van de aandacht voor literatuur. Door de oriëntatie op competentiegericht onderwijs speelt literatuur eveneens een marginale rol in de gedurende dit onderzoek vigerende competentiebeschrijvingen van het Europees Referentiekader voor de Talen (ERK).

In Nederland zijn er slechts beperkte eisen ten aanzien van mvt in de onderbouw. Alleen voor Engels zijn er kerndoelen geformuleerd en hierbij staat taalverwerving centraal (Trimbos 2007). De kerndoelen dienen als basis voor het vreemdetalenonderwijs en geven docenten veel vrijheid. Ontwikkeling van de literaire competentie is in het kerncurriculum voor mvt in de onderbouw niet vastgelegd. Scholen en de docenten stellen hun eigen curriculum en onderwijsprogramma samen en oriënteren zich daarbij vooral op de leergangen d.w.z. de leergangen die door de scholen en/of docenten worden gekozen. In de bovenbouw bestaat het centraal schriftelijk examen uit een leesvaardigheidstoets die hoofdzakelijk zakelijke teksten bevat. Daarom wordt ook bij de leesvaardigheidstraining weinig aandacht aan literatuur besteed (van der Knaap 2014). Het gebruik van literatuur hangt ook in de bovenbouw vooral van de voorkeur van de docent af. Dit leidt ertoe dat literaire teksten, als ze ingezet worden, vaak slechts als “leestekst” gezien worden, waarbij de focus op met name de receptieve vaardigheid (training van leesvaardigheid) ligt.

Structuur van de dissertatie

Dit vakdidactisch promotieonderzoek bestaat uit drie empirische studies. Het doel van de eerste deelstudie was om, door middel van een schriftelijke,

anonieme online enquête, inzicht te krijgen in de onderwijspraktijk van docenten Duits in de onderbouw van het voortgezet onderwijs met betrekking tot de inzet van literaire teksten.

De tweede en de derde deelstudie omvatten een leesvaardigheidstoets en een zelfinschattingsvragenlijst m.b.t tot literaire ontwikkeling. Het doel van deze studies was om gedurende één schooljaar de ontwikkeling van leesvaardigheid en literaire competentie bij 14- tot 15-jarige leerlingen in de onderbouw van het Nederlands voortgezet onderwijs te volgen en te analyseren. Door middel van een quasi-experimentele studie met een pre/post-design en experimentele en controlegroepen werd nagegaan of door het intensieve en integratieve gebruik van literaire teksten in de lessen Duits in een authentieke setting (schoolklassen met eigen docenten) de leesvaardigheid van leerlingen in de experimentele groepen kan toenemen en hierbij ook hun literaire competentie bevorderd kan worden.

Hoe zien inhoud en waardering van het huidige literatuuronderwijs Duits in de onderbouw eruit? (hoofdstuk 3)

Het doel van deze deelstudie was om de docenten Duits zelf aan het woord te laten komen en de onderwijsprocessen en –behoeften te verzamelen en te categoriseren. De volgende vragen kwamen aan bod:

- 1 Welke leerdoelen streven docenten na bij het gebruik van literatuur in de onderbouw?
- 2 Hoe vaak wordt er literatuur gelezen?
- 3 Hoe proberen de docenten de leerdoelen te bereiken?
- 4 Welke wensen hebben docenten wat betreft de verbetering van hun literatuuronderwijs?

De resultaten van de vragenlijst onder docenten Duits geven inzicht welke leerdoelen ze met de inzet van literatuur in de onderbouw Duits nastreven, hoe vaak ze literatuur inzetten, welke didactische methoden ze gebruiken en welke verbeteringsvoorstellen ze ten aanzien van de onderwijspraktijk hebben. Uit de opvattingen van de docenten kunnen voorzichtige conclusies getrokken worden over de rol die literatuur in de onderbouw Duits zou kunnen spelen. De online anonieme vragenlijst werd ingevuld door docenten die in het schooljaar 2014/2015 in minstens één havo- of vwo-klas van de onderbouw Duits gaven. In totaal namen 219 docenten uit heel Nederland deel.

De resultaten van deze enquête onder de docenten tonen aan dat docenten prioriteit geven aan de (inter)culturele en de taalvaardigheidsontwikkeling van hun leerlingen. Literaire teksten kunnen volgens de docenten inzicht

geven in de alledaagse Duitstalige cultuur, de tradities en zienswijzen, culturele overeenkomsten en verschillen. Op de vraag naar de leerdoelen antwoordden de docenten dat zij veel belang hechten in de onderbouw aan taalontwikkeling en hierbij met name aan de receptieve vaardigheden. Als literaire teksten worden ingezet, dan vooral voor de ontwikkeling van leesvaardigheid en met het doel om het leesplezier te verhogen. De inschatting dat leerlingen bij literatuur in de onderbouw al snel overvraagd zijn en de moeilijkheidsgraad niet aan kunnen, leidt ertoe dat docenten van mening zijn dat literaire teksten eerder voor de bovenbouw geschikt zijn.

De docenten vinden de bevordering van de receptieve vaardigheden belangrijker dan de ontwikkeling van de productieve vaardigheden in de onderbouw. Dat de productieve vaardigheden bij het gebruik van literaire teksten geen hoge prioriteit krijgen, komt naar voren in de onderwijspraktijk van docenten: er worden weinig creatieve verwerkingsopdrachten in de lessen ingezet. Waarom docenten dat soort werkvormen niet inzetten en waarmee dit samenhangt, zou nader onderzocht moeten worden. Docenten geven in de enquête aan dat zij de ter beschikking staande onderwijstijd als beperkt ervaren en dat tijdgebrek een reden is waarom de leerstof uit de methode voorrang krijgt. Literaire teksten worden als “extra” materiaal gezien en daarom ook bij tijdnood als eerste geschrapt.

Het literaire aspect van een literaire tekst speelt eveneens een ondergeschikte rol: Het vermogen om zich in de hoofdpersonen te verplaatsen, de ontwikkeling van empathie en het verwerven van kennis over narratieve elementen zoals perspectief, verandering van tijd en plaats, worden door veel docenten als niet relevant geacht.

De literaire teksten die in de onderbouw worden gebruikt zijn voornamelijk songs, korte verhalen en jeugdboeken. Gemiddeld worden dit soort teksten vaker ingezet in de klas dan sprookjes, strips en gedichten. De gebruikte teksten sluiten volgens de docenten goed aan bij de onderbouw. Authentieke jeugdboeken spelen een ondergeschikte rol in de onderbouwlessen Duits. Meer dan twee derde van de respondenten leest in het eerste leerjaar geen jeugdboek met hun leerlingen. In het tweede leerjaar leest slechts de helft van de respondenten een jeugdboek in de klas. Dit betekent dat leerlingen die na het tweede leerjaar (derde klas) Duits laten vallen, nooit met een Duits authentiek jeugdboek in aanraking zijn gekomen. Van de mogelijkheden om literaire teksten met de taalverwerving te verweven, wordt weinig gebruik gemaakt. Overigens varieert het aantal gelezen boeken sterk per school. Op sommige scholen worden helemaal geen boeken gelezen, op andere scholen worden er zelfs elf per jaar gelezen. Uit deze grote verschillen kan worden geconcludeerd dat de aanpak/voorkeuren per school en/of leraar sterk uiteenlopen.

In de vragenlijst kwam ook de functie en het belang van de leergang aan de orde. Van de 219 respondenten werken er slechts twee niet met een leergang van een educatieve uitgeverij. De invloed van de methode is evident; meer dan twee derde van de respondenten geeft aan dat ze de literaire teksten uit de leergang gebruiken. Veel docenten zijn weliswaar van mening dat de leergang te weinig literaire teksten bevat, maar geven tegelijkertijd aan dat ze zelf weinig nieuwe teksten erbij zoeken. Naast de factor lestijd speelt ook de tijd die docenten voor de lesvoorbereiding hebben een grote rol. Docenten geven aan dat de ontwikkeling van lesmateriaal veel werk met zich meebrengt en dat voor het zelf ontwikkelen van lesmateriaal volgens veel docenten weinig tijd overblijft. Beschikbaar lesmateriaal en een actuele boekenlijst zouden daarom, aldus de docenten, een bijdrage kunnen leveren aan een verbetering van het mvt-literatuuronderwijs. Verder geven de docenten aan dat een groter aanbod van literaire teksten in de leergangen wenselijk zou zijn.

Uit de resultaten blijkt dat een deel van de docenten niet op de hoogte is van het actuele aanbod en van de inzetmogelijkheden van literaire teksten en daardoor ook niet weet welke boeken voor welk niveau geschikt zouden zijn. Uit de enquête blijkt ook dat docenten graag meer didactische hulp en ondersteuning voor het inzetten van literaire teksten zouden willen hebben. Anderzijds geven de docenten aan dat ze de didactische kennis m.b.t. literatuurdidactiek die ze bij hun studie hebben opgedaan, weinig in de klas gebruiken. Niet de kennis die tijdens de studie is opgedaan lijkt de grootste invloed te hebben, maar de eigen leerervaringen als leerling, de praktijkervaring als docent en de aanpassing van het onderwijs aan de behoeften, wensen en het gedrag van de leerlingen.

Hoe tevreden zijn docenten en leerlingen met het intensief literatuurprogramma in de experimentele groepen en hoe verschilt het reguliere programma in de controlegroepen van het programma in de experimentele groepen? (hoofdstuk 5)

Het doel van de experimentele lessenreeks was om een effectieve situatie te creëren waarin zowel leesvaardigheid als literaire competentie bevorderd wordt. Het doel van dit deelonderzoek was om te onderzoeken of de interventie werd uitgevoerd zoals beoogd.

Voor het onderzoeksproject zijn er in samenspraak met de docenten van de experimentele groep 30 lessen voor de derde klassen (havo en vwo) ontworpen, waarbij de docenten intensief bij de tekstkeuze betrokken waren en feedback hebben gegeven op de opdrachten. Het materiaal is zo opgebouwd dat leerlingen gemiddeld één lesuur (van 50 minuten) per week met literaire teksten bezig zijn. In de lessenserie zijn teksten van uiteenlopende aard

verwerkt. De lessen werden met behulp van literaire competentiemodellen (Steininger 2014; Witte 2008) ontworpen, om de verschillende onderdelen van de literaire competentie van de leerlingen te ontwikkelen. Daarbij lag de focus op de ontwikkeling van de taalvaardigheid, op persoonlijke beleving, het bevorderen van het leesplezier en de ontwikkeling van de interculturele competentie.

Om na te gaan of de interventie uitgevoerd is als beoogd, werd er een schriftelijke vragenlijst onder de docenten van de experimentele groep en controlegroep van cohort 2 afgenomen. Tevens werden er interviews met de docenten van de experimentele groep gehouden en werd er ook een les op video opgenomen. Aan alle leerlingen van de experimentele groepen van cohort 2 werd de vraag gesteld wat ze leuk aan het literatuurproject hebben gevonden en wat ze ervan geleerd hebben.

Uit de vragenlijst blijkt dat leerlingen in de experimentele groep meer literaire teksten en verschillende tekstsoorten (bijvoorbeeld songs, jeugdboeken) in die lessen hebben gekregen dan de controlegroep. De controlegroep heeft veel minder literaire teksten gelezen, de docenten concentreerden zich met name op het lezen van zakelijke teksten. Naast de inzet van tekstsoorten brachten de resultaten van de enquête ook verschillen in de aanpak en uitvoering aan het licht in het gebruik van creatieve verwerkingsopdrachten. In de experimentele groepen werden meer opdrachten gebruikt die gericht waren op productieve vaardigheden dan in de controlegroepen.

Uit de resultaten van de interviews met de docenten van de experimentele groepen blijkt dat de meerderheid van de docenten in de experimentele groep tevreden was over het ontwikkelde lesmateriaal en dat ze het werken met literaire teksten als motiverend hebben ervaren zowel voor hun leerlingen als ook voor zichzelf.

In de interviews gaven docenten aan dat het project niet alleen leereffecten voor de leerlingen opleverde, maar ook een toegevoegde waarde voor hun eigen didactische ontwikkeling had. Het project heeft positieve veranderingen teweeggebracht in de attitudes van docenten met betrekking tot het gebruik van literaire teksten. De meerderheid van de docenten wees op de didactisch-methodologische verbetering van het eigen onderwijs en de groeiende belangstelling van de vakcollega's.

Veel leerlingen gaven in de evaluatie aan dat ze hun taal- en met name leesvaardigheid en hun woordenschat hebben ontwikkeld. Ze noemden de afwisseling, de variatie, de ingezette didactiek als meerwaarde. Ze vonden de lessen bijvoorbeeld creatiever en interessanter omdat ze in deze lessen met de Duitstalige cultuur, met verschillende tekstsoorten en met creatieve werkvormen bezig waren.

Uit dit onderzoek is gebleken dat het gebruik van literaire teksten didactisch aantrekkelijk is en dat creatieve werkvormen de leerlingen ertoe kunnen aanzetten om zich met literaire teksten bezig te houden. Deze inzichten zouden kunnen worden gebruikt om de doelstellingen van het mvt-onderwijs te herzien en uit te breiden met doelen over het literaire leren.

Hoe ontwikkelt zich de leesvaardigheid van leerlingen in een intensief literatuurprogramma ten opzichte van die van leerlingen in een regulier onderwijsprogramma? (hoofdstuk 6)

Met een gestandaardiseerde leestoets (gericht op tekstbegrip van met name zakelijke teksten) en door middel van een pre- en posttest-design werd nagegaan of binnen één schooljaar de leesvaardigheid van de experimentele groepen door de inzet van de interventie meer vooruit kan gaan dan in de controlegroepen. In dit deelonderzoek werd nagegaan of de leesvaardigheid van leerlingen zich eveneens goed of beter ontwikkelde door de intensieve inzet van literaire teksten (interventie). De resultaten laten zien dat het literatuurgestuurde programma heel positieve invloed heeft op de leesvaardigheid van leerlingen: Het blijkt dat de leesvaardigheid van de leerlingen in alle experimentele groepen meer is verbeterd dan in de controlegroepen – en dat in beide cohorten. Zowel in cohort 1 als ook in cohort 2 gaan de leerlingen van de experimentele groep meer vooruit dan de controlegroep.

De positieve resultaten kunnen te danken zijn aan de frequente inzet van literaire teksten gekoppeld aan de integratie van receptieve en productieve vaardigheden, maar ook het enthousiasme van docenten en leerlingen en het vernieuwingseffect (andere inhoud, andere werkvormen) kunnen een rol spelen. Een belangrijke factor voor de verbeterde leesvaardigheid zou bovendien de woordenschatverwerving kunnen zijn. Leerlingen worden in de literatuurgestuurde lessen gestimuleerd om de verworven woordenschat uit de leesteksten bij verschillende opdrachten toe te passen. Dit sluit aan bij de bevindingen van mvt-leesonderzoek, dat woordenschatkennis gerelateerd is aan leesvaardigheid (Jeon/Yamashita 2014).

Een vergelijking van de twee cohorten laat zien dat de resultaten in cohort 2 gemiddeld beter zijn dan in cohort 1. Opvallend is echter dat de gemiddelde pretestscores in cohort 2 al hoger zijn dan in cohort 1. Door de ervaringen in de eerste cyclus is het lesmateriaal licht aangepast. In de tweede cyclus kregen de docenten intensievere ondersteuning en werden er vaker evaluatiebijeenkomsten gehouden. Of de extra begeleiding een effect had op de docenten en dus ook een positief effect op de prestaties van de leerlingen, kan niet worden vastgesteld aan de hand van de leesscores.

Een andere focus van het onderzoek waren de verschillende schooltypen. De vwo-leerlingen lieten in beide cohorten op beide meetmomenten gemiddeld hogere leesprestaties zien dan de havo-leerlingen. Uit de analyse bleek echter niet dat de ene groep (vwo) anders profiteerde van de interventie dan de andere groep (havo). Zowel de havo- als de vwo-leerlingen van de experimentele groepen behaalden hogere posttestscores. De interventie was voor alle leerlingen de betere methode.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat het intensieve gebruik van literaire teksten de ontwikkeling van de leesvaardigheid in vreemde talen sterk bevordert en dat de leerlingen van de experimentele groepen in beide cohorten meer vooruitgang hebben geboekt dan van de controlegroepen. Dit geeft aan dat literatuur met positief resultaat al in de onderbouw van het reguliere mvt-onderwijs kan worden geïmplementeerd. Literaire teksten helpen leerlingen hun leesvaardigheid te ontwikkelen, verschillende soorten teksten te leren kennen en hun taalvaardigheid te verbeteren. Door leerlingen literaire teksten met creatieve verwerkingsopdrachten aan te bieden kunnen zowel de taalvaardigheid als de literaire competentie worden ontwikkeld. Het is daarom ook sterk aan te bevelen om literaire teksten een grotere en bewustere plek in het vreemdetalenonderwijs te geven. Het lezen van literaire teksten loont.

Hoe ontwikkelen leerlingen in een intensief literatuurprogramma hun literaire competentie ten opzichte van leerlingen in een regulier onderwijsprogramma? (hoofdstuk 7)

Om de ontwikkeling van de literaire competentie vast te kunnen stellen werd een vragenlijst aan het begin en aan het einde van het schooljaar bij beide groepen afgenomen. Aan de hand van een anonieme online-vragenlijst is onderzocht hoe leerlingen hun eigen literaire ontwikkeling inschatten. Het doel van dit vragenlijstonderzoek was om op basis van een zelfevaluatie de ontwikkeling in de loop van een schooljaar van de experimentele groepen en controlegroepen in kaart te brengen. Op grond van de zelfinschatting in alle twee cohorten bleek dat er incidentele vooruitgang was geboekt maar kan niet worden aangetoond dat de experimentele groep meer vooruitgang had geboekt in de ontwikkeling van de literaire competentie dan de controlegroep. De effecten van de interventie zijn te subtiel om een duidelijk verschil in literaire competentieontwikkeling door zelfevaluatie aan te kunnen tonen.

We hebben verschillende hypothesen hoe het komt dat de literaire competentieontwikkeling niet vastgesteld kon worden met de vragenlijst. Het zou kunnen zijn dat met zelfinschatting de ontwikkeling van literaire competentie onvoldoende bepaald kan worden. Het zou ook kunnen dat leerlingen zich

door de zelfinschatting bewuster zijn geworden van hun niveau en daardoor geen groei aangeven. Bovendien gaven de docenten in de interviews aan dat zij de ontwikkeling van communicatieve competentie als het belangrijkste leerdoel voor leerlingen in de onderbouw beschouwden. Het kan dus zijn dat de literaire tekst door de docenten voornamelijk werd gezien als taalkundige input, en dat er weinig aandacht werd besteed aan de literaire aspecten van de teksten, zodat er onvoldoende gewerkt werd met literaire leerdoelen. Inzetten van het lesmateriaal met meer aandacht voor de ontwikkeling van de literaire competentie zou wellicht kunnen leiden tot significante leerresultaten op dit vlak. Docenten gaven in de interviews vaker aan dat ze niet alle aspecten van het literaire leren konden belichten omdat ze het materiaal voor het eerst gebruikten. Een nog bewustere omgang met de literaire leerdoelen door de docenten in een vervolgonderzoek zou daarom wellicht meer literair bewustzijn bij de leerlingen kunnen genereren. Daarnaast waren er verschillen tussen de docenten in de manier waarop zij de opdrachten in de klas uitvoerden. Tijdens de evaluatie gaven sommige docenten aan dat ze niet altijd in staat waren om alle opdrachten uit te voeren en dat ze dan met name de creatieve verwerkingsopdrachten achterwege lieten. Meer gewicht geven aan de bevordering van literaire competentie zou mogelijk kunnen leiden tot betere resultaten.

De vraag of er binnen een schooljaar vooruitgang kan worden geboekt bij de ontwikkeling van de literaire competentie zou door verder onderzoek nader bepaald moeten worden. Witte (2008) observeerde leerlingen in het moedertaalonderwijs gedurende respectievelijk twee en drie jaar en constateerde dat leerlingen binnen een leerjaar maar een beperkte niveau-ontwikkeling doormaken.

Conclusie en aanbevelingen

Met dit onderzoek is in kaart gebracht te brengen welke rol literaire teksten in de onderbouw van de lessen Duits in Nederland spelen, welke problemen en verbetervoorstellen docenten Duits hebben en hoe leerlingen zich ontwikkelen m.b.t. leesvaardigheid en literaire competentie als ze een schooljaar lang intensief met literaire teksten bezig zijn.

Zoals uit de resultaten van de vragenlijst onder docenten blijkt, spelen authentieke, van de leergang los staande literaire teksten, in de lessen Duits van de onderbouw een ondergeschikte rol. Een reden zou kunnen zijn dat er voor de moderne vreemde talen duidelijk geformuleerde leerdoelen met betrekking tot literaire teksten in de onderbouw ontbreken, en dat daardoor de inzet van literaire teksten in de praktijk eerder willekeurig en pragmatisch gebeurt dan systematisch en theoretisch gefundeerd. De behandeling van literaire

teksten is gebaseerd op de bereidwilligheid en de voorkeur van de individuele docent die wel of niet affiniteit met literaire teksten heeft. Door leerlingen literaire teksten met creatieve werkvormen aan te bieden kan zowel de taalvaardigheid als ook de literaire competentie worden ontwikkeld. De potentie tot leesplezier, die in het lezen van literaire teksten besloten ligt, zouden docenten in het mvt daarom meer kunnen benutten. Door literaire teksten een grotere plaats in het onderbouwcurriculum te geven zou de doorlopende leerlijn naar de bovenbouw versterkt kunnen worden.

Met deze dissertatie is ook nagestreefd de kloof tussen theorie en praktijk te verkleinen en de didactische competenties van docenten te bevorderen. Tevens wil dit onderzoek een impuls geven aan verdere studies over literatuur in het mvt-onderwijs en de discussie hierover aanwakkeren. Docenten en leerlingen hebben in beide cohorten duidelijk aangegeven de inzet van literaire teksten als meerwaarde te hebben ervaren en graag met literatuur te hebben gewerkt. Bovendien zijn er de laatste twee jaar positieve ontwikkelingen in deze richting te zien: ten eerste bevat het compendium van het ERK nieuwe schalen voor literaire teksten (Council of Europe 2018) en in Nederland heeft het ontwikkelteam Engels/MVT van Curriculum.nu nieuwe voorstellen voor de huidige kerndoelen en eindtermen ontwikkeld waarbij ook literaire vormen van taal een vaste plek moeten krijgen. De aandacht voor literaire teksten in de nationale en internationale referentiekaders en het begeleiden en ondersteunen van docenten bij het gebruik van literatuur in hun onderwijspraktijk zal hopelijk in de komende jaren tot een grotere en bewustere inzet van literatuur in het vreemdetalenonderwijs leiden.

14 Lebenslauf

Elisabeth Lehrner-te Lindert wurde am 7. April 1969 in Wiener Neustadt (Österreich) geboren. Sie studierte von 1988 bis 1994 Germanistik und Französisch auf Lehramt an der Universität Wien und Germanistik (Duitse taalen letterkunde) an der Universität in Nijmegen (Niederlande). Im Schuljahr 1992/1993 arbeitete sie als Fremdsprachenassistentin für Deutsch als Fremdsprache an einer weiterführenden Schule in Jarny (Frankreich). Zudem leitete sie bis zu ihrer Übersiedlung in die Niederlande im Jahr 1996 DaF-Sprachkurse unter anderem bei den Wiener Internationalen Hochschulkursen und an der Universität für Bodenkultur in Wien für Erasmus-Studierende.

Von 1996 bis 2009 arbeitete sie als Deutschlehrerin in der Sekundarstufe I und II, vorwiegend im *havo-vwo*-Schultyp, am Christelijk College Schaersvoorde in Aalten (Niederlande). Seit 2004 ist sie als Lehrerausbilderin an der pädagogischen Fachhochschule Windesheim in Zwolle tätig und leitet seit dem Studienjahr 2018/2019 die Fachgruppe Deutsch. Darüber hinaus arbeitet sie seit 2000 als Autorin und Schlussredakteurin für das Lehrwerk *Na klar* beim Verlag Malmberg, entwickelt didaktische Unterrichtsmaterialien zum Thema Literatur, Musik und Film und gibt regelmäßig Workshops für DaF-Lehrkräfte, unter anderem zum literarischen Lernen.

Von 2014 bis 2018 wurde ihr dank eines Dudoc-Alfa-Stipendiums die Möglichkeit geboten, am vorliegenden Dissertationsprojekt zu arbeiten und dieses erfolgreich abzuschließen.