

Universiteit Utrecht

MA Duitse Taal en Cultuur

(Bijzonder Programma Toch Leraar Duits)

Kurs: Scriptie Bijzonder Programma Duits (GSTDUBP18)

Betreuerin: Dr. Charis Goer

Zweite Gutachterin: Dr. Barbara Mariacher

2020/21, Block 4

***Die Anwendung der Zielsprache
im Literaturunterricht des Deutschen
und des Englischen in den
Niederlanden im Vergleich***

vorgelegt von:

Natalia Mauritz

Stud.-Nr. 6540740

n.v.mauritz@students.uu.nl

Abgabedatum:

08.07.2021

Wörterzahl Kerntext

15606

Zusammenfassung

Die vorliegende Magisterarbeit beschäftigt sich mit den Einstellungen und den didaktisch-methodologischen Ansätzen der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen hinsichtlich des Literaturunterrichts im Curriculum der Fremdsprache und der Anwendung der Zielsprache im Literaturunterricht. Das Ziel dieser Arbeit ist es, anhand einer Vergleichsanalyse herauszufinden, wie sich die Einstellungen und die didaktisch-methodologischen Ansätze der untersuchten Lehrkräfte hinsichtlich sowohl des Literaturunterrichts als auch des Literaturunterrichts in der Zielsprache unterscheiden und was sich dabei empfiehlt? Um diese Frage zu beantworten, ist eine qualitative Analyse von Interviews mit den Lehrer*innen und eine quantitative Analyse von Fragebögen durchgeführt worden. Dabei wurde das Prinzip der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ nach Bloemert (2019b) einbezogen und die Analyseergebnisse wurden kritisch evaluiert. Diese bestätigen, dass im Englischen die Literatur in das Curriculum der Fremdsprache eingebaut ist und als Grundlage zum Spracherwerb dient. Es wird hier viel von Beginn an gelesen und die Literatur wird vielfältig zur Übung der Sprachfertigkeiten und zur Entwicklung der literarischen Kompetenzen eingesetzt. Demgegenüber erweist sich im Deutschen eine deutliche Trennung der Literatur vom Spracherwerb. Außerdem wird im Deutschen im Gegensatz zum Englischen viel weniger gelesen. Man beginnt später (oft erst in der Oberstufe) deutsche Bücher zu lesen und man macht dadurch im Allgemeinen viel weniger ‚Lesekilometer‘. Daher könnte man für den DaF-Unterricht hinsichtlich der Literatur und der Zielsprache im Literaturunterricht einige Empfehlungen formulieren. Erstens sollte man die Ziele und die Vorgehensweisen des Literaturunterrichts, dahin gehend anpassen, dass der Fremdsprachenerwerb berücksichtigt wird, und dementsprechend die PTAs ändern. Zweitens, soll man die Weiterbildung der Lehrer*innen, den Austausch zwischen Ihnen und die Zusammenarbeit der Fachgruppen fördern. Drittens, das Lesen bei den Lernenden fördern und schließlich die Zielsprache konsequent einsetzen.

Vorwort

Mit dieser Arbeit möchte ich eine sehr schöne und gleichzeitig sehr anstrengende Periode meines Magisterstudiums an der Universität Utrecht abschließen. In diesem Schreiben möchte ich die Gelegenheit ergreifen, meiner Betreuerin der Magisterarbeit Frau Dr. Charis Goer ganz herzlich für die Begleitung des Projektes, alle wertvolle Empfehlungen, Korrekturen und für die mentale Unterstützung zu danken.

Meine besondere Danksagung möchte ich meiner zweiten Gutachterin Frau Dr. Barbara Mariacher widmen. Dank ihres Glaubens in meine Wissbegierigkeit, Fähigkeiten und Durchsetzungsvermögen wurde ich im Sommer des Jahres 2018 in das Programm ‚Toch Leraar Duits‘ aufgenommen. Im Laufe des ganzen Studiums fühlte ich mich durch sie unterstützt und mir wurde immer wenn es nötig war, mit Rat und Tat geholfen. Außerdem fand die erste Phase der Magisterarbeit unter ihrer Betreuung statt.

Für die aufschlussreichen Gespräche, wertvollen Empfehlungen und Anmerkungen möchte ich Prof. Dr. Ewout van der Knaap, Dr. Elisabeth Lehrner-te Lindert, Dr. Sebastiaan Dönszelman und auch für ihre zugeschickte Doktorarbeit in der Begleitung eines freundlichen Briefes Dr. Jasmijn Bloemert meine Dankbarkeit zum Ausdruck bringen.

Meiner Praktikumsbetreuerin an meiner ersten Schule Tilly Simaëla und meinem Praktikumsbetreuer an meiner zweiter Schule Edwin Hoop danke ich sowohl für all das Wissen, das ich über das Unterrichten und das niederländische Schulsystem erwarb, für all die Freiheiten, um Neues ausprobieren zu dürfen, als auch für die Freundschaftlichkeit und Herzlichkeit unseren aufgebauten Beziehungen. Auch sage ich Dank allen lieben Kolleg*innen der Deutschen und Englischen Fachgruppen für ihren wertvollen Beitrag zu der vorliegenden Arbeit.

Für das Korrekturlesen der Magisterarbeit danke ich meinem Mann Jakob und Olga Mecking ganz herzlich.

Natürlich wäre das Studium ohne meine Freund*innen und der ständigen Verfügbarkeit ihres hörendes Ohres viel einsamer und ohne die vielseitige

Unterstützung und Glaubens an mich durch meinen Mann Jakob und unser Kinder Lisa, Leo und Erik, meiner Eltern und Schwiegereltern gar undenkbar gewesen. Hiermit möchte euch meine tiefe herzliche Dankbarkeit für euren Beistand und eure Geduld ausdrücken.

Natalia Mauritz, Juli 2021

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	1
Vorwort.....	2
1. Einleitung	6
1.1. Problemstellung und Relevanz des Themas.....	6
1.2. Fragestellung und Arbeitshypothese	8
2. Theoretische Grundlagen.....	11
2.1. Zielsprache als Unterrichtssprache	11
2.2. Literatur im Fremdsprachunterricht.....	16
2.3. ‚Integratives Lernen‘	20
3. Methodisches Vorgehen	27
3.1. Methodik.....	27
3.2. Teilnehmer*innen und Rahmenbedingungen	31
3.3. Durchführung der Untersuchung.....	34
3.4. Zuverlässigkeit der Daten.....	37
4. Ergebnisse	38

4.1. Die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte bezüglich der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht.	38
4.2. Die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte bezüglich des Literaturunterrichts in der Zielsprache.....	45
4.3. Unterschiede in den Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätzen der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen hinsichtlich des Literaturunterrichts.....	52
4.4. Unterschiede in den Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte in Bezug auf den Literaturunterricht in der Zielsprache	57
5. Diskussion.....	59
6. Schluss	65
7. Literaturverzeichnis.....	68
Anhang	73

1. Einleitung

1.1. Problemstellung und Relevanz des Themas

Literaturunterricht stellt an niederländischen Schulen einen Teil des Programms der Fremdsprachen dar. Auf landesweiter Ebene werden dessen Ziele nicht genau formuliert, sondern werden an jeder Schule in internen Prüfungsrichtlinien („programma voor toetsing en afsluiting“ oder „PTA“) abgestimmt (vgl. Bloemert et al., 2019: 374). Demnach unterscheiden sich die Vorgehensweisen von Schule zu Schule und von Lehrer*in zu Lehrer*in (vgl. ebd.). Diesen Eindruck bestätigt auch Elisabeth Lehrner-te Lindert, wenn sie sagt: „Die Behandlung von Lektüre basiert in den Niederlanden auf der Bereitschaft der Lehrkräfte und auf ihrer Einschätzung der Wichtigkeit von Literatur“ (Lehrner-te Lindert, 2020: 78). Im Rahmen eines integrativen Curriculums (vgl. v.d. Knaap, 2019: 42) sollte die Entwicklung der sowohl literarischen als auch sprachlichen Fertigkeiten berücksichtigt werden (vgl. Bloemert et al.: 374). Doch stellte Bloemert kürzlich fest, dass an vielen niederländischen Schulen Literatur als inhaltlicher Teil des Fremdsprachunterrichts betrachtet wird, der unabhängig von Fremdspracherwerb steht (vgl. Dönszelmann et al., 2020: 403). Laut Bloemert zeigt sich dies nicht nur in den Prüfungsrichtlinien der Schulen (PTAs), sondern auch in der Sprache, in welcher der Unterricht gegeben wird und anschließend die Prüfungen abgenommen werden: üblicherweise ist es Niederländisch (vgl. ebd.). Auch mir als Praktikantin fiel an zwei niederländischen Schulen auf, dass die Zielsprache im DaF-Unterricht generell wenig und im DaF-Literaturblock noch weniger als Unterrichtssprache eingesetzt wird. Gleichzeitig lässt sich im Englischen eine konsequentere Anwendung der Zielsprache im (Literatur-)Unterricht und in der Literaturprüfung als im Deutschen beobachten (vgl. ebd.: 409). Dies bestätigt sich auch in einer Analyse der Literaturprüfungen 5HAVO und 6VWO (siehe im Anhang 1, Tabelle 1): Obwohl in beiden Fächern die Prüfungsfragen in der Zielsprache formuliert werden, werden die DaF-Literaturprüfungen auf Niederländisch abgelegt, während im Englischen diese Literaturprüfung in der Zielsprache abgenommen wird.

Laut Witte (2008) und van der Knaap (2019) erstreckt sich die Rolle der Literatur im (Fremdsprachen-)Unterricht von der Entwicklung der sowohl rezeptiven als auch produktiven Sprachkompetenzen und -fertigkeiten bis zur Erweiterung von Kenntnissen der Lernenden über das Land der Zielsprache, seine Kultur usw. Aus den Studien geht hervor, dass die Literatur im breiten Sinn (d.h. alle Formen der Fiktion) im (Fremdsprachen-)Unterricht einen reichen Inhalt bietet und hiermit als eine reichhaltige Quelle zur Entwicklung der sowohl kommunikativen als auch interkulturellen Kompetenzen beiträgt (vgl. van der Knaap 2015 & 2019 und Schat et al., 2018).

Im Rahmen des ‚integrativen Lernens‘ und gezielt auf den vielseitigen Einsatz der Literatur im Lehr- und Lernprozess arbeitete Bloemert (2019) das Prinzip der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ (Bloemert, 2019a & 2019b) im Literaturunterricht aus, wodurch es den Schüler*innen ermöglicht wird, sich sowohl über die eigene Leseerfahrung und als auch über die den Text und den Kontext betreffenden Inhalte zu äußern sowie sich mit der Grammatik und den Sprachfertigkeiten auseinanderzusetzen. Die Studie wies eine Überzeugung von 74% der befragten Schüler aus, dass der Einsatz von Literatur im Fremdsprachunterricht unmittelbar an die Sprachentwicklung gekoppelt ist (vgl. Bloemert, 2019: 96 en Cusack, 2020: 41).

Aktuelle Studien ergeben, dass die Sprachentwicklung auch mit der Förderung der Sprachproduktion (vgl. Westhoff, 2008: 18) und mit der Anwendung der Zielsprache (Dönszelmann, 2018 & Dönszelmann et al., 2016, 2019 & 2020) im (Fremdsprachen-)Unterricht verbunden ist. Bloemert betont: „Das Anwenden der Zielsprache [im Literaturunterricht] kann die Entwicklung der Sprachfertigkeiten der Lernenden jedoch fördern“¹ (Dönszelmann et al., 2020: 407). Dennoch herrscht heutzutage in der Wissenschaft eine Diskussion, ob man die Zielsprache im Literaturunterricht anwenden soll (vgl. ebd.: 409-410). Gleichzeitig beschäftigt man sich mit der Frage, welche Form die Literaturprüfung der Fremdsprachen annehmen soll (vgl. ebd.).

1 NL: „Gebruik van de doeltaal [in literatuurles] kan de taalvaardigheidsontwikkeling van de leerlingen wel versterken“.

Diese Beobachtungen und Analyseergebnisse bieten den Anlass für eine praxisbezogene Vergleichsuntersuchung an zwei niederländischen weiterführenden Schulen. Es wird untersucht, welche didaktisch-methodologischen Ansätze im Literaturunterricht von zwei Fremdsprachen (des Deutschen und des Englischen) die Lehrkräfte hantieren und welche Einstellungen der Lehrer*innen² bezüglich der Anwendung der Zielsprache im Literaturunterricht festzustellen sind.

1.2. Fragestellung und Arbeitshypothese

Infolge dieser Beobachtungen und Reflexionen ergibt sich die Forschungsfrage: Wie unterscheiden sich die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen in den Niederlanden in Bezug auf den Literaturunterricht in der Zielsprache?

Um diese Frage zu beantworten, werden im Laufe der Untersuchung Antworten auf die folgenden Teilfragen gesucht:

1. Was sind die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen in Bezug auf die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht und Fremdspracherwerb?

2. Was sind die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen bezüglich des Literaturunterrichts in der Zielsprache?

3. Wie unterscheiden sich die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen hinsichtlich

1) des Literaturunterrichts in der Unterstufe?

2) des Literaturunterrichts in der Oberstufe?

3) des Literaturunterrichts allgemein?

In der Untersuchung wird von der Arbeitshypothese ausgegangen, dass die didaktisch-methodischen Vorgehensweisen bezüglich des Einsatzes der Zielsprache im (Literatur-)Unterricht mit den Einstellungen und den Zielsetzungen der Lehrer*innen zusammenhängen. Es wird erstens vermutet, dass

² „How teachers construct meaning and adapt their teaching in the context of curriculum reform is strongly determined by their views on teaching and learning in general“ (Bloemert, 2020: 126-127).

sich die Deutschlehrer*innen überwiegend auf die Entwicklung literarischer Kompetenzen im Literaturunterricht richten, während die Englischlehrer*innen das Prinzip des ‚integrativen Lernens‘ im Literaturunterricht berücksichtigen und dementsprechend ihre didaktisch-methodischen Ansätze anwenden. Dabei wird das Prinzip ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ von Lehrer*innen des Englischen im (Literatur-)Unterricht angewandt. Demgegenüber praktizieren es ihre Deutsch-Kolleg*innen viel weniger, vermutlich aufgrund der Überzeugungen, dass sie von den Lernenden nicht (gut) verstanden werden.

Zweitens wird vermutet, dass die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte in diesen Fächern sich sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe unterscheiden: Im Englischen beginnt man früher (schon in der Unterstufe) als im Deutschen a) Literatur in der Fremdsprache zu lesen und b) den Literaturunterricht sowohl der Entwicklung literarischer Kompetenzen als auch dem Spracherwerb zu widmen. In der Unterstufe des Deutschen befasst man sich viel weniger als im Englischen mit der Literatur, dabei wird es viel Wert auf das Lernen der Grammatik und des Wortschatzes gelegt. In der Oberstufe richtet man sich im Literaturunterricht überwiegend auf das Entwickeln der literarischen Kompetenzen und auf den Text selbst. In den Ergebnissen wird erwartet, eine deutlich höhere Frequenz der Anwendung der Zielsprache im (Literatur-)Unterricht des Englischen als des Deutschen zu beobachten.

Anhand der Begriffsklärung wird der Forschungsbereich umrahmt. Es handelt sich um 1. die Elemente der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ als Model des ‚integrativen Lernens‘ im Literaturunterricht der Fremdsprache, 2. der Input und der Output in der Zielsprache als Aspekte des Prinzips ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘, 3. die aktivierende und diskursive Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Aufgrund dieser Punkte werden Forschungsinstrumente (Fragebogen und Interviewfragen) ausgearbeitet und die Forschungsfragen beantwortet.

Die Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Nach der einleitenden Problemstellung werden im zweiten Kapitel die theoretischen Grundlagen der vorliegen-

den Arbeit dargestellt. Im dritten Kapitel wird die ausgeführte Studie unter Berücksichtigung der Methodik, der Teilnehmer*innen und Rahmenbedingungen, der Instrumente (Fragebogen und Interviews), der Durchführung der Untersuchung und der Zuverlässigkeit der Daten dargestellt. Die Ergebnisse werden im vierten Kapitel vorgelegt. Die Diskussion und der Schluss werden im fünften und sechsten Teil wiedergegeben. Die in der Arbeit verwendeten Quellen werden im Literaturverzeichnis aufgelistet. Im Anhang befinden sich die in der Arbeit benutzten Materialien, sowie Interviews, Fragebogen, Beispiele der Literaturprüfungen, PTAs und Tabellen.

2. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die für die Arbeit relevanten Theorien vorgestellt. Sie schließen sich vollständig an die Forschungsfrage an. Hier werden die zentralen Konzepte und Termini vorgelegt. Einerseits handelt es sich um relevante Theorien des Prinzips der ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ und die erworbene Erfahrung der Lehrer*innen und Forscher*innen zur Anwendung der Zielsprache in Unterricht der Fremdsprache. Andererseits befasst man sich hier mit der Rolle der Literatur im Fremdsprachunterricht, dem Einsatz der Zielsprache im Literaturunterricht der Fremdsprache und den didaktischen Vorgehensweisen. Die Letztere beinhalten das Prinzip des ‚integrativen Lernens‘, das Prinzip der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ und die aktivierende und diskursive Didaktik.

2.1. Zielsprache als Unterrichtssprache

Laut Westhoff (1998) einigen sich die Wissenschaftler und die Lehrer schon Jahrhunderte lang in der Tatsache, dass es gut ist, wenn der Unterricht der Fremdsprache in der Zielsprache gegeben wird. Doch die Ausgangspunkte der didaktisch-methodologischen Vorgehensweisen waren in verschiedenen Perioden sehr unterschiedlich (vgl. Westhoff, 1998: 266). Kwakernaak (2004) bedauert, dass „früher“ das Anwenden der Zielsprache im Fremdsprachunterricht als professionelle Kompetenz der Lehrer*innen galt, in der letzten Zeit jedoch die mangelnde Qualifikation der Fremdsprachlehrer in Hinsicht auf das Anwenden der Zielsprache im Unterricht zu konstatieren sei: „Es geht nicht nur um das Gebrauchen der Fremdsprache, sondern auch um die Professionalität im Allgemein.“ (vgl. Kwakernaak, 2004: 3) In weiteren Unterkapiteln werden die neuesten Entwicklungen der Theorie des Prinzips ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ und aktuelle Positionen der Forscher und der Lehrer*innen zur Anwendung der Zielsprache im Unterricht der Fremdsprache vorgestellt.

2.1.1. Die Theorie

Die Theorie der Zielsprache als Unterrichtssprache wird zurzeit weiterentwickelt. Kwakernaak (2015) betrachtet die Zielsprache als eine den Fremd-

sprachenunterricht ‚führende‘ Sprache (doeltaal-voertaal) und bezieht sich dabei auf Krashens Input-Hypothese (1983). Im Mittelpunkt steht der rezeptive Spracherwerb mittels des intuitiven kommunikativen Einsatzes der Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kwakernaak, 2015: 55-56; Westhoff, 2008: 13-14). Kwakernaak betont, dass der Fremdsprachenunterricht niemals mit dem natürlichen Spracherwerb konkurrieren kann. Doch zur Verbesserung des Unterrichts der Fremdsprache sollte man auf einige Punkte besonders achten, zum Beispiel auf das Sprachangebot und darauf, die produktionsfördernden Aufgaben sorgfältig zu selektieren und dosieren. Kwakernaak unterteilt die im Unterricht ablaufende Begegnung mit der Sprache in drei Bereiche (siehe *Tabelle 1*). Der erste Bereich stellt die unvermeidliche Berührung mit der Zielsprache durch Texte und die in der Zielsprache formulierten Aufgaben dar. Der zweite beinhaltet die Instruktionen und ein auf den Spracherwerb gezieltes Feedback. Der dritte Bereich umfasst die organisatorische, disziplinäre und soziale Kommunikation.

1 programmiertes „Eintauchen in die Sprache“ ³	2 Instruktionen, auf die Sprache gezielte Feedback	3 organisatorische, disziplinäre und soziale Kommunikation
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hörtexte ➤ Texte zum Lesen ➤ Aufgaben zur Entwicklung der Sprechfertigkeit ➤ Aufgaben zur Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks ➤ usw. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instruktionen für Übungen und Aufgaben ➤ Einleitung und Fragen bei den Hör- und Lesetexten ➤ Erklärung der Grammatik, Strategien usw. ➤ Feedback bezüglich der Leistungen, z.B. beim Hören, Sprechen, Schreiben usw. ➤ Beurteilung ➤ usw. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ standardisierte Anweisungen am Anfang oder am Ende des Unterrichts usw. ➤ Komplimente, Warnungen usw. ➤ kurz mit der Klasse oder individuellen Schüler plaudern ➤ usw.

Tabelle 1: Arten der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (nach Kwakernaak, 2015: 56)

Damit werden deutlich die auf den Lehrenden ruhenden Erwartungen und Anforderungen in Hinsicht auf eine aktive produktive Anwendung der Zielsprache im Unterricht sichtbar. Gleichzeitig ist aber die Anwendung der Zielsprache bei den Schülern nicht eindeutig formuliert: Sie scheint auf die re-

3 Auf Niederländisch: „Taalbad“

zeptive Aufnahme der Information (Input) und auf das Aneignen der griffigen Strategien begrenzt zu sein.

Gegenwärtig wird der Schwerpunkt des Begriffs ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ von der Rezeption auf die Kombination des Inputs und des Outputs beim Spracherwerb verlegt (Dönszelmann, 2018 und Dönszelmann et al., 2016, 2019, 2020). Dönszelmann versteht dabei die Zielsprache als ein Mittel oder didaktisches Instrument für das Lehren und das Lernen der Fremdsprache (doeltaal-leertaal): „Sprache, aus der man lernt“⁴ (Dönszelmann et al., 2020: 71). Das Prinzip unterscheidet sich von der Theorie des intuitiven kommunikativen Einsatzes Kwakernaaks durch das bewusste Lehren und Lernen der Fremdsprache mittels der instrumentalen Anwendung der L1 und der Zielsprache, die angepasste Korrektur, das gezielte Motivieren und Stimulieren der Lernenden zur Produktion in der Zielsprache ebenso wie die den Spracherwerb fördernde Interaktion der Lernenden (siehe *Tabelle 2*).

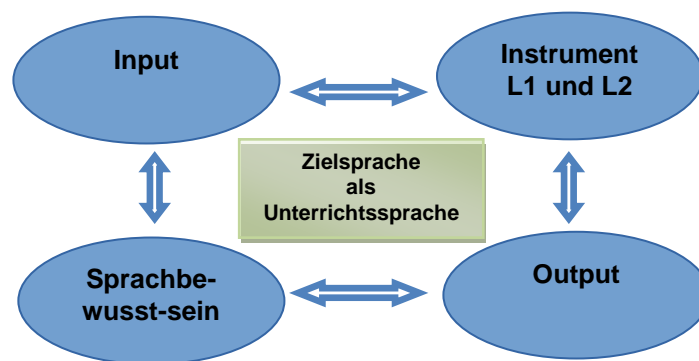
	Aspekt	Beschreibung
1	Zielsprache als Lehr- und Lernmittel: sprachliche und instrumentale Anwendung der Zielsprache von dem oder der Lehrer*in	<ul style="list-style-type: none"> ➤ an die Lernenden angepasste Sprachgeschwindigkeit ➤ dem Kontext entsprechende Wortschatz ➤ Wiederholungstechniken
2	Einsatz der L1 (Muttersprache)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ L1 ist das Instrument beim Lehren und Lernen der Fremdsprache ➤ bewusst einsetzen
3	ungefährliche/sanfte Korrektur der Sprache: anpassen, korrigieren, kontrollieren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ bewusste Korrektur, die den Lernenden zum Nachdenken stimuliert ➤ begründete Komplimente ➤ der*die Lehrer*in ist das Vorbild ➤ reichhaltige Zielsprache ➤ wiederholend
4	Interaktion in der Zielsprache: motivieren und aktivieren	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Klassenroutinen ➤ Techniken der Fragestellung ➤ Rücksichtnahme auf die Unterschiede ➤ Lernende sind bewusst über den Lernprozess (learner awareness) ➤ weniger ist mehr
5	Interaktion in der Zielsprache: Schüler*in	<ul style="list-style-type: none"> ➤ nachsprechen, reagieren, sich unterhalten und initiieren

Tabelle 2: *Didaktische Aspekte* (nach Dönszelmann, 2019: 6)

4 Auf Niederländisch: „Taal om van te leren“.

Außer dieser theoretischen Überlegungen entwickelte Dönszelmann (2016) einen praktischen Kurs zur Professionalisierung der Lehrer*innen der Fremdsprachen, der sich sowohl auf den Bedarf der Lehrer*innen als auch auf die konkrete und praktische Didaktik des Ansatzes der Zielsprache im Unterricht richtet (vgl. Tammenga-Helmantel, 2020: 36).

In dieser Arbeit wird unter dem Begriff ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ die von Dönszelmann ausgearbeitete Definition verstanden, in der der Schwerpunkt auf der Kombination des Inputs, des Outputs und des Sprachbewusstseins liegt und die Sprache (L1 und L2) als Instrument zum Lernen und Lehren dient (siehe Figur 1).



Figur 1: *Zielsprache als Unterrichtssprache* (Dönszelmann et al., 2019:4-6)

Die in der *Tabelle 2* dargestellten fünf Merkmale (vgl. Dönszelmann et al., 2019: 4-6) und das zusätzliche Klassenmanagement mit den Grundregeln der Klassenordnung und der ruhigen stimulierenden Umgebung (vgl. ebd.) werden hier nicht explizit untersucht. Der Hauptfokus der vorliegenden Untersuchung wird auf den Input und den Output, unter anderem die Interaktion in der Zielsprache (ebd.; Swain & Suzuki, 2008: 557-558) im Literaturunterricht der zwei Fremdsprachen gelegt, in deren Rahmen sowohl die die Sprachproduktion aktivierenden Arbeitsformen als auch die diskursive Didaktik (siehe unten 2.6. *Diskursive und aktivierende Didaktik im Literaturunterricht*) inbegriffen werden.

2.1.2. Lehrer*innen und Forscher*innen zur Anwendung des Prinzips ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ im Unterricht der Fremdsprache

Die Forscher sind sich über die Bedeutung der Anwendung der Zielsprache im Fremdsprachunterricht zur Verbesserung des Spracherwerbs einig (vgl. Dönszelmann et al., 2020: 71). Dennoch beobachtet man große Unterschiede hinsichtlich der Anwendung des Prinzips in der Praxis. Es erweist sich ein konsequenterer Einsatz der Zielsprache im Englischen und ein mangelnder Gebrauch der Zielsprache im Deutschen und anderen Fremdsprachen. Üblicherweise wird dieser Gegensatz mit dem Argument begründet, dass die Lernenden das Englische durch die Dominanz der Sprache in ihrem täglichen und sozialen Leben besser verstehen können (vgl. ebd.). Jedoch vertritt Dönszelmann die Auffassung, dass es für den Erwerb der Fremdsprache nicht ausreichend sei, den*die Lehrer*in nur verstehen zu können (vgl. ebd.). Die Forscher*innen betonen die Notwendigkeit der aktiven Beförderung der Sprachproduktion in Form vom Sprechen, Schreiben und Interaktion (Swain, 2008; Swain & Suzuki, 2008: 557-558; Westhoff: 18-21).

Die Lehrer*innen erfahren beim kommunikativen Einsatz der Zielsprache oft einen starken Widerstand der Schüler*innen demgegenüber und werden demotiviert (vgl. ebd.). Dabei sehen die Lehrer*innen und Forscher*innen sowohl Vor- als auch Nachteile der Anwendung der Zielsprachprinzips im Unterricht der Fremdsprache. So nennen Haamberg et al. (2008) einige wichtige Kritikpunkte, zum Beispiel: einige Lehrer*innen haben Angst, selbst Fehler zu machen, oder befürchten, dass die Schüler*innen sie nicht verstehen und als Folge Ordnungsprobleme entstehen und anschließend die Kommunikation negativ beeinflusst wird. Andererseits betonen die Forscher*innen die Wichtigkeit des Beitrages der Zielsprache im Unterricht zur Förderung des Spracherwerbs bei den Schüler*innen und des Selbstvertrauens bei den Lehrer*innen (vgl. Haamberg et al., 2008: 11-14).

Zum Lernen der Fremdsprache mittels des Einsatzes des Prinzips ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ plädiert Dönszelmann für die Anwendung einer ausgewogenen und zielgerichteten Didaktik durch eine sprachbewusste Lehrkraft (vgl. Dönszelmann et al., 2020: 72-86) (siehe auch 1.1. *Die Theo-*

rie). Gleichzeitig fühlen sich noch viele Lehrer*innen hinsichtlich der Anwendung der Zielsprache im Unterricht unsicher und erfahren auch vermutlich einen Mangel an didaktisch-methodologischen Instrumenten.

2.2. Literatur im Fremdsprachunterricht

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick hinsichtlich der Fragen, was man unter Literatur versteht, welche Rolle man dem Literaturunterricht zuweist und wie die Zielsprache im Literaturunterricht eingesetzt wird, erschaffen.

2.2.1. Was ist Literatur?

Kwakernaak (2015) weist daraufhin, dass man Jahrtausende lang unter dem Begriff ‚Literatur‘ das schriftliche Medium, womit sich die Lebensweisheit und -betrachtung, die Normen und die Werte von der Generation zur Generation übertragen lassen, verstehe. Doch werde in den letzten Jahrzehnten die Rolle durch die audiovisuellen Medien übernommen (vgl. Kwakernaak, 2015: 408). Zur Literatur gehören literarische bzw. fiktive Werke von trivialer Literatur und Lektüren, sowie Jugendliteratur, Kriminalromanen usw., die überwiegend in der Unterstufe angeboten werden, bis zur ‚echten‘ kanonischen bzw. klassischen Literatur, zu der die Werke der Klassiker zählen und die als Regel in der Oberstufe vermittelt werden (vgl. ebd.: 407).

Heutzutage verbindet man die Literatur im (Fremdsprach-)Unterricht nicht nur mit geschriebenen, sondern auch mit audiovisuellen Texten. Dazu gehören fiktive (Filme, Lieder, Theaterstücke usw.) und nicht-fiktive (Dokumentarfilme, Reportagen usw.) Formen der Darstellung (vgl. ebd.). Auch Bloemert versammelt unter dem Begriff ‚Literatur‘ alle Formen der kreativen Anwendung der Sprache (vgl. Dönszelmann et al., 2020: 402). Zusätzlich werden zu den genannten Formen auch Bildromane, Instapoetry und andere Formen, die moderne Medien darbieten, zugefügt (vgl. ebd. und Ernst, 2018: 496-499).

Dennoch, wann kann man sagen, dass man sich im Unterricht mit der Literatur beschäftigt? Wenn man literarische Texte liest, sieht, oder hört, oder wenn man literarische Texte nicht nur liest, sieht, oder hört sondern auch bespricht und analysiert, oder wenn man sich mit der Geschichte der Literatur und mit verschiedenen literarischen Strömungen beschäftigt, währenddessen die

Texte zur Veranschaulichung gelten usw.? Diese Frage hat sich im Laufe dieser Forschung ergeben und, um sie zu beantworten, wird im Folgenden untersucht, welche Rolle die Forscher der Literatur im Fremdsprachunterricht zuweisen.

2.2.2. Die Rolle der Literatur im Unterricht der Fremdsprache

Die Rolle der Literatur im Unterricht der Fremdsprache ist sehr vielfältig. Einerseits trägt sie zum Erwerb der kulturellen, historischen und anderen Kenntnissen bei, durch eine auf den Inhalt, Text und Kontext gerichtete Vorgehensweise (vgl. van der Knaap, 2019: 39-43, Dönszelmann et al., 2020: 419, Bloemert, 2019b: 34-38). Andererseits spielt sie eine wichtige Rolle in der Entwicklung der sprachlichen, literarischen, interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen (vgl. unter anderem Schat et al.: 13-15; Lehner-te Lindert, 2020: 65-69, Bloemert: 39, van der Knaap, 2019: 41). Außerdem lässt sich mittels der Literatur das kritische Denken und die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden: als Mensch, als Bürger und so weiter, fördern (Hernot, 2019: 5-8; Moeyes, 2020: 5-8, Bloemert: 38-39) bei. Außerdem will man mit der Literatur die Entwicklung des eigenen Geschmacks, Erweckung des Interesses am Lesen und das Fördern vom Lesespaß erreichen (vgl. Kwakernaak, 2015: 407). Und nicht zu vergessen, wird durch die Literatur über die Geschichte der Sprache, die Vielfalt der Dialekte und die (eigene) Identität gelernt (vgl. Dönszelmann et al., 2020: 401).

Das Erwerben von Kenntnissen⁵ ist eines der offiziell von GeR gesetzten Ziele, die auch mit der Literatur erreicht werden können (vgl. van der Knaap, 2019: 153). Es setzt die Arbeit mit den literarischen Werken, die sich in einer fiktiven Form mit lebensechten, aktuellen, brennenden Themen und Fragen voraus, die sich auf ihre Entstehungszeit beziehen. Einerseits wird man beim Lesen von Literatur mit den kulturellen, sozialen oder historischen Themen des Landes der Fremdsprache konfrontiert, andererseits bieten literarische Texte den Stoff zum Erforschen von persönlichen Dilemmas, Problemen, Fragen oder Beziehungen und die Möglichkeit darüber zu reflektieren (vgl.

⁵ Hier handelt es sich um das ‚deklarative Kenntnis‘, sowie: Weltwissen, soziokulturelles Kenntnis, interkulturelles Bewusstsein (vgl. van der Knaap, 2019: 153).

ebd.: 34-37 und 147-160; Lehrner-te-Lindert: 68). Auch laut Lehrner-te Lindert regen die „[l]iterarische[n] Texte [...] 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“ (Lehrner-te Lindert: 66; vgl. auch Kepser & Abraham, 2009: 6-8).

Lehrner-te Lindert betont die Auffassung der vielen Literaturdidaktiker*innen bezüglich einer Neubewertung der Literatur im Sprachunterricht. Hierzu bezieht sie die Position Altmayers et al. (2014) mit ein, die besagt, dass „[d]er fremdsprachliche Unterricht, der ausschließlich auf die Vermittlung und Messung von abprüfbaren Kompetenzen ausgerichtet ist, [...] eine grundlegende Veränderung [brauche]“ (Lehrner-te Lindert: 62). Das könnte zum Beispiel durch das Verbinden mehrerer Vorgehensweisen erfolgen.

So plädieren Bloemert (2019) und Lehrner-te Lindert (2020) für die Verbindung des Literaturunterrichts unter anderem mit dem Erwerb der (Fremd)Sprache. Dafür wurde von Bloemert das Model der ‚Mehrfachen Vorgehensweise‘ (siehe im Paragraf 3.2.) konzipiert. Anschließend untersuchte Lehrner-te Lindert (2020) den Einfluss des Lesens literarischer Texte auf die Entwicklung der Lesefertigkeit bei den Schüler*innen in der Unterstufe. Ihre Ergebnisse zeigten eine positive Entwicklungskurve der Lesefertigkeit der Schüler*innen, die sich statt eines allgemeingültigen Teils des Curriculums mehr und intensiver (als die Kontrollgruppe) mit den literarischen Texten im Deutschunterricht beschäftigten (vgl. Lehrner-te Lindert et al., 2020: 21-22). Die Wissenschaftlerin sieht unerschöpfliches Potenzial der Literatur bzw. der literarischen Texten für den Unterricht der Fremdsprache:

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 [...] [und damit] zu einem gewinnbringenden Literaturunterricht beitragen. (ebd.: 63)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rolle der Literatur sehr weitgreifend und durch offiziell gestellte Lern- und Abschlussziele nicht nicht vollständig erfasst ist. Fraglos sollten dabei die individuell formulierte Zielsetzung

der Lehrkräfte bestimmen, welche Vorgehensweise(n) und didaktisch-methodologische Ansätze im Literaturunterricht der Fremdsprache verwendet werden und welche Rolle die Literatur im Unterricht spielen wird.

2.2.3. Zielsprache im Literaturunterricht

In Bezug auf die Anwendung der Zielsprache im Literaturunterricht der Fremdsprache an den niederländischen Schulen gibt es in der Wissenschaft viele Diskussionen, die zurzeit noch keine genauen Schlussfolgerungen zulassen (vgl. Dönszelmann et al., 2020: 409). Diese Diskussionen beruhen auf der Tatsache, dass man sich noch nicht einig ist, was man mit der Literatur im Unterricht der Fremdsprache erreichen will: ob man sich auf literarische, sprachliche oder andere Kompetenzen richten soll (vgl. ebd.; van der Knaap, 2019: 23-24). Bloemert hebt hervor, dass die Literatur als eine inhaltsreiche Quelle und gleichzeitig als Quelle zum Spracherwerb dient (vgl. Dönszelmann et al., 2020: 401-413). Auch van der Knaap sieht seinerseits die Möglichkeit, durch literarische Texte das sprachliche Handeln zu aktivieren und zu stimulieren (vgl. van der Knaap, 2019: 19).

Aufgrund der mangelnden nationalen Vorgaben (GeR⁶) hinsichtlich der Zielsetzungen und Vorgehensweisen des Literaturunterrichts der Fremdsprache (vgl. van der Knaap: 19) werden die Entscheidungen von den Lehrer*innen, abhängig von deren Überzeugungen bzw. Einstellungen, praktischen Erfahrungen usw., getroffen. Es handelt sich dabei um die Gestaltung des (Literatur-)Unterrichts der Fremdsprache, und insbesondere darum, welche Ziele hiermit erstrebt werden und welche methodologisch-didaktische Formen und Vorgehensweisen eingesetzt werden (vgl. Lehrner-te Lindert: 78). „Die Behandlung von Lektüre basiert in den Niederlanden auf der Bereitschaft der Lehrkräfte und auf ihrer Einschätzung der Wichtigkeit von Literatur“ (ebd.) und somit kommt „[d]er Lehrkraft [...] eine sehr wichtige Rolle zu“ (ebd.: 79). Demnach wird auch die Entscheidung der Anwendung der Zielsprache oder der Muttersprache (L1) im (Literatur-)Unterricht der Fremdsprache den Lehrkräften überlassen. Die Forschungsergebnisse von Bloemert et al. zeigen,

6 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR)

dass die Schüler*innen des Englischen selbst den Literaturunterricht vor allem als Förderung der Sprachentwicklung sehen (vgl. Bloemert et al., 2019: 380). Es lässt sich zugleich vermuten, dass die Schüler*innen der Anwendung der Zielsprache im Fremdsprachunterricht des Englischen positiver gegenüberstehen als die Lehrer*innen denken. Bloemert betont gleichzeitig, dass die Schüler*innen eine andere Einstellung bezüglich des Literaturunterrichts in den anderen Fremdsprachen haben können (Bloemert, 2019: 99). Diesbezüglich erweisen die Ergebnisse der Untersuchung von Lehrner-te Lindert (2020) einen deutlichen Enthusiasmus sowohl seitens der Lehrkräfte als auch der in ihrem Projekt⁷ teilnehmenden Schüler hinsichtlich des Deutschen (vgl. Lehrner-te Lindert et al.: 22). Die Wissenschaftlerin plädiert für die Untrennbarkeit des „Spracherwerb[s] [...] von der Kultur [...], in der die betreffende Sprache gesprochen wird“ (Lehrner-te Lindert: 66).

2.3. ‚Integratives Lernen‘

Das Prinzip des „integrativen Lernens“ oder CLIL (Content and Language Integrated Learning) von Coyle (2007) ermöglicht das Integrieren der Anwendung der Zielsprache in den Literaturunterricht der Fremdsprache. Van der Knaap hebt die Vielseitigkeit des Modells hervor, in dessen Mittelpunkt verschiedene Aspekte gestellt werden können (vgl. van der Knaap, 2019: 42-43), zum Beispiel auch die Sprachkompetenzen bzw. der Spracherwerb. Abhängig davon werden unter anderem die Vorgehensweisen im (Literatur-)Unterricht bestimmt (vgl. ebd.). Demnach werden im Folgenden die CLIL-Theorie, das Prinzip der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ als ein Beispiel des ‚integrativen Lernens‘ und die theoretische Begründung des Einsatzes der aktivierenden und diskursiven Didaktik im Literaturunterricht der Fremdsprache zur Förderung des (Fremd)Spracherwerbs dargestellt.

2.3.1. Das Prinzip des „integrativen Lernens“

Das CLIL Prinzip wurde von Coyle zur Anwendung in den bilingualen (europäischen) Bildungssystemen oder Lehrumgebungen, unter anderem in Schulen, entwickelt (Coyle, 2007: 545). Es erzielt die Integration der Sprache und

⁷ In dem Projekt wurde häufigerer Einsatz von literarischen Texten an die Integration der neuen rezeptiven und produktiven Lernkompetenzen gekoppelt.

des Inhalts und plädiert für das Versetzen des Fokus von der Form zum Inhalt im Unterricht der Fremdsprache (ebd.: 543). Demnach basiert es auf dem Zusammenhang zwischen den kommunikativen, fach-inhaltlichen, kognitiven und kulturellen Komponenten des Spracherwerbs (vgl. van der Knaap, 2019: 42), es wird auch ‚4Cs-Struktur‘ genannt:

The 4Cs Framework focuses on the interrelationship between content (subject matter), communication (language), cognition (learning and thinking) and culture (social awareness of self and ‘otherness’). (Coyle: 550)

Das Model des ‚integrativen Lernens‘ ist sehr umfangreich und abhängig vom Schwerpunkt bzw. der Zielsetzung der Lehrenden oder der Wissenschaftler*innen ermöglicht es einen vielfältigen Ansatz (vgl. van der Knaap: 42-43) und hiermit ihre weitere Entwicklungen (Coyle: 548).

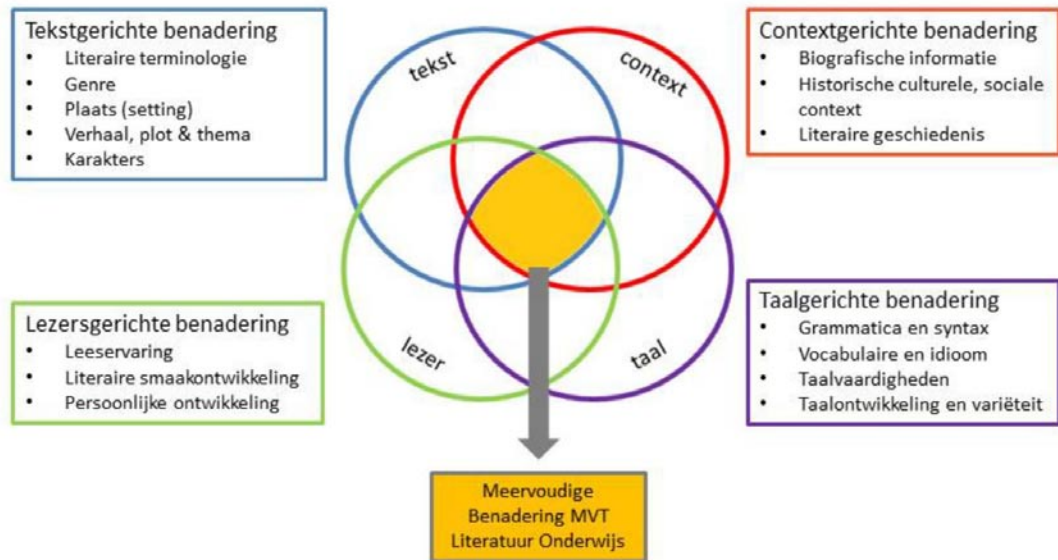
Indem der Literatur heutzutage vielfältige Rollen zugewiesen werden (siehe auch 2.2), eignet sich der Literaturunterricht der Fremdsprache unter anderem auch zur Förderung des Spracherwerbs. Hierfür wird eine ausgewogene und begründete Vorgehensweise benötigt. Diese Arbeit basiert auf dem von Bloemert entwickelten Prinzip der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘.

2.3.2. ‚Mehrfache Vorgehensweise‘

In der Wissenschaft und in didaktischen Handbüchern geht man von verschiedenen Vorgehensweisen hinsichtlich der Literaturvermittlung aus. Darunter sind ‚thematische‘, auf die persönliche Entwicklung der Leser*innen orientierte Strategien zu verstehen, weiter die auf ‚literarisches Verstehen‘ ausgerichtete Vorgangsweise, die sich auf das Aneignen von literarischen Begriffen und auf Textanalyse konzentriert, oder die ‚literaturhistorische‘ Art der Vermittlung, die sich unter anderem mit historischen Hintergrundinformationen und damit zusammenhängenden unterschiedlichen Interpretationen beschäftigt (vgl. Kwakernaak: 413-414). Im Rahmen des ‚integrativen Lernens‘ wurde von Bloemert (2019) die Theorie und das Model der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ für den Literaturunterricht der Fremdsprache⁸ entwickelt, in der man von vier Grundelementen ausgeht: Text, Kontext, Le-

⁸ Ihre Forschung fokussierte sich auf Englisch.

ser und Sprache (vgl. Bloemert, 2019: 73 & 194; Bloemert et al., 2017: 11-15).



Figur 1: Die ‚mehrfache Vorgehensweise‘ im Literaturunterricht der Fremdsprache (Bloemert, 2019a: 1)

In der Figur 1 sieht man, dass jedem Grundelement der Vorgehensweise einige es konkretisierende Elemente zugrunde liegen. Demnach beinhaltet die ‚textuelle Vorgehensweise‘ 1. die literarische Terminologie, 2. die Gattungen, 3. den Aufbau des Textes, 4. die Geschichte, die Handlung und die Themen, 5. die Protagonisten. Die ‚Kontextuelle Vorgehensweise‘ berücksichtigt 1. die bibliografische Information, 2. den historischen, kulturellen und sozialen Kontext, 3. die Literaturgeschichte.

Bezüglich der ‚Leser-gerichteten Vorgehensweise‘ wird die Aufmerksamkeit 1. auf die Leseerfahrung, 2. die Entwicklung des literarischen Geschmacks und 3. auf die persönliche Entwicklung gelegt.

Im Rahmen der ‚sprachlichen Vorgehensweise‘ werden 1. die Grammatik und die Syntax, 2. der Wortschatz und die Idiome, 3. die Sprachkompetenzen, 4. die Vielseitigkeit und die Entwicklung der Sprache hervorgehoben (vgl. Bloemert, 2019: 194).

Aus der Untersuchung der Anwendung dieser vier Vorgehensweisen im Literaturunterricht des Englischen bewies sich, dass die Lehrer*innen sich überwiegend auf die ‚textuelle Vorgehensweise‘ richten und gleichzeitig ein Problem bezüglich des Bereichs der ‚sprachlichen Vorgehensweise‘ erfahren (vgl. ebd.: 199). Einerseits betonten die Lehrer*innen den zeitlichen Aufwand und die Schwierigkeit beim Einsatz, andererseits erwiesen sich diese Aussagen als schwierig zu messen (vgl. ebd.). Dennoch plädiert Bloemert für das Implementieren aller vier Elemente des Prinzips ‚mehrfache Vorgehensweise‘ im Literaturunterricht der Fremdsprache. Allerdings hängt die bevorstehende Integration von den Lernzielen, den verfügbaren Materialien und Aktivitäten und von der hinzugefügten Rolle der Literatur im Curriculum der Fremdsprache ab, von dem die Lehrer*innen im eigenen Unterricht ausgehen (vgl. ebd.).

2.3.3. Diskursive und aktivierende Didaktik im Literaturunterricht

Bloemert skizziert das Problem des von Lehrkräften vernachlässigenden Spracherwerbs und des starken Konzentrierens auf den Text im Literaturunterricht des Englischen (vgl. ebd.). Doch wenn man den Schwerpunkt des Literaturcurriculums statt auf den rezeptiven textuellen Ansatz auf die produktive Förderung der literarischen und sprachlichen Kompetenzen legen könnte, erziele man bessere Ergebnisse. In dem Fall handele es sich um ein handlungs- und produktionsorientiertes Verfahren, in dem die Lernenden und der Text im Mittelpunkt stehen (vgl. Lehrner-te Lindert: 64).

Als Vermittlungsmechanismus des Spracherwerbs heben Swain und Suzuki (2008) die Interaktion⁹ im Fremdsprachunterricht, worin der Input, der Output und die Erweiterung der Kenntnisse der Lernenden in einer produktiven Manner zusammengekoppelt werden, hervor (vgl. Swain & Suzuki: 557-568). Ih-

⁹ Hier wird sie als Teil der Diskursivität betrachtet.

re theoretische Studie bestätigt die Notwendigkeit des expliziten Feedbacks seitens der Lehrkräfte, der die eigenen Sprachlimits herausfordernden Outputs und der konstanten Erweiterung der durch (geschriebene, gesprochene, gesungene usw.) Texte stimulierenden und anreichernden Sprachkenntnisse (vgl. ebd.: 567-568). Gerade hier lassen sich die diskursiven und aktivierenden didaktisch-methodologischen Ansätze verwenden.

„Durch einen kreativen und spielerischen Umgang mit literarischen Texten [...]“ (Lehrner-te Lindert: 64) helfen diskursive und aktivierende Formen

sowohl die Sinnstiftung erleichter[n] als auch de[n] Spracherwerb [fördern] [...]. Mithilfe dieser aktivierenden, kreativen Verfahren können Sprech- und Schreib- anlässe geschaffen und Lernende zu sprachlichen Handlungen, zum Austausch über ihre Gefühle und Erfahrungen sowie zur Entwicklung von Deutungsansätzen unterschiedlicher Art angeregt werden. (ebd.)

Mittels des Einsatzes dieser Formen erzielt man einen auf Produktion und Handlung orientierten Literaturunterricht, in dem der Schwerpunkt einerseits „auf der [schriftlichen oder mündlichen] produktiven Erstellung eigener Texte“ (ebd.) und andererseits auf der schüler- und sprach-orientierten „Entwicklung von Handlungskompetenz für lebensnahe Situationen“ (ebd.) liegt (vgl. ebd.).

Dabei werden authentische Sprech- anlässe 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 Lese-phasen aus, was zu einer zielgerichteten Auseinandersetzung mit dem Text sowie zu einer besseren Lern- und Behaltensleistung führt. (ebd.)

Die Wissenschaftler*innen sind sich einig, dass das Einbeziehen der Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse der Lernenden im Unterricht ein Schlüsselement im lebensechten Lernprozess ist (vgl. ebd.; Westhoff: 21), „wobei die Aspekte Motivation und Sinnhaftigkeit eine bedeutsame Funktion einnehmen, denn nur was der Lernende als sinnvoll und nützlich wahrnimmt, wird gern gelernt“ (Lehrner-te Lindert: 64-65).

Dem sprachlich-diskursiven Bereich des literarischen Lernens spricht Lehrner-te Lindert einen besonderen Stellenwert zu:

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 [...]. 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. (Lehrner-te Lindert: 68)

In Rahmen der Erforschung¹⁰ der didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen wird in dieser Arbeit Altmayers Theorie der diskursiven Didaktik einbezogen (Altmayer, 2007 und 2016), denn aktivierende und diskursive Arbeitsformen fördern den Output in der Fremdsprache (vgl. Westhoff: 18-21; Lehrner-te Lindert: 64-68). Ursprünglich wurde sie für die Landeskunde ausgearbeitet. Dennoch lässt sie sich in der Kombination mit erweiterten aktivierenden Formen (Flokstra, 2006; Lucas, 2016) gut auf den Fremdsprachunterricht sowohl für die landeskundliche Module als auch auf die Literatur anwenden.

Auf der Grundlage von den in diesem Kapitel dargestellten Theorien ergeben sich einige für diese Studie relevante Schlussfolgerungen. Als Erstes erweist sich in letzteren Forschungsansätzen des Prinzips der ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ die Notwendigkeit einer aktiven Teilnahme sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler*innen. Zweitens sollte die Anwendung der ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ im Literaturunterricht der Fremdsprache nicht ausgeschlossen werden. Dennoch braucht man dafür weitere gezielte wissenschaftliche und praxisnahe Untersuchungsansätze und erprobte, für den Literaturunterricht der Fremdsprache angepasste Instrumente bzw. didaktisch-methodologische Ausarbeitungen und Empfehlungen hinsichtlich der Anwendung der Zielsprache. Drittens könnten sich zu diesem Zweck dis-

10 Hier wird sowohl die Erhebung der Daten als auch die Diskussion der Antworten gemeint.

kursive und aktivierende didaktisch-methodologische Ansätze als Instrument zur Förderung der Interaktion (unter anderem des Inputs, des Outputs und der Kenntnisnahme in der Fremdsprache) und hiermit des Spracherwerbs im Unterricht eignen.

3. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird die Wahl der in dem Forschungsprojekt angewendeten Methode mit einer ausführlichen Beschreibung der Teilnehmer*innen und Rahmenbedingungen, der Instrumente und der Durchführung der Untersuchung, der Datenanalyse und der Zuverlässigkeit der Daten dargestellt und begründet. Anhand von den mittels der entwickelten und eingesetzten Instrumente erworbenen und analysierten Daten werden anschließend die Antworten auf die Teilfragen und die Forschungsfrage gesucht.

Aufgrund der in alle Lebensbereiche eingreifenden Corona-Maßnahmen und der infolgedessen verursachten persönlichen Umstände, die ab März des Jahres 2020 unter anderem in den Niederlanden auftraten und bis heute eine große Auswirkung auch auf diese Studie hatten, konnte diese Untersuchung nicht rechtzeitig, so wie ursprünglich geplant, vollzogen werden. Demnach wurde sie in zwei Phasen durchgeführt: Phase 1 (Februar – Mai 2020) und Phase 2 (November 2020 – Juli 2021).

3.1. Methodik

Hier handelt es sich um eine gemischte qualitative und quantitative explorative Vergleichsstudie (nach Settinieri et al., 2014 und Stokking, 2016) des Literaturunterrichts in den Fächern Deutsch und Englisch und insbesondere der Einstellungen und der methodologisch-didaktischen Ansätze der Lehrkräfte an zwei niederländischen weiterführenden Schulen. Im Folgenden wird eine ausführliche Darstellung der in der Studie angewendeten wissenschaftlichen Instrumente vorgelegt.

3.1.1. Untersuchungsinstrumente

In der vorliegenden Studie wurden drei Typen von Instrumenten eingesetzt. Zum Ersten handelt es sich um die Analyse a) der Aufgaben der schriftlichen Literaturprüfungen (Phase 1) und b) der PTAs¹¹ der Abschlussjahrgänge (4+5 HAVO und 5+6 VWO) mit dem Fokus auf die Literaturklausuren an zwei

11 PTA (NL: Programma van Toetsing en Afsluiting) – das Programm von Prüfungen und Abschluss, das jede niederländische Schule anhand der allgemeinen Normierungen haben bzw. entwickeln soll. Aufgrund der undeutlichen Formulierungen und Zielsetzungen hinsichtlich der schulischen Literaturbildung erstellt jede Schule ein eigenes Programm.

niederländischen weiterführenden Schulen (Phase 2). In der Phase 1 wurden mittels eines digitalen Fragebogens die Daten für die quantitative Studie erworben und schließlich in der Phase 2 anhand von Interviews tiefgreifendere Information für eine qualitative Analyse und zur Kontrolle der quantitativen Daten gesammelt.

3.1.1.1. Analyse der Prüfungsaufgaben und PTAs

Der Anlass für die Untersuchung boten die Ergebnisse einer in der ersten Phase der Studie erfolgten Vergleichsanalyse der schriftlichen Literaturprüfungsaufgaben der Abiturienten HAVO und VWO an den zwei gewählten niederländischen weiterführenden Schulen. In der zweiten Phase wurde die Analyse noch einmal weiter ausgearbeitet. Durch die Corona-Umstände erwies es sich leider als unmöglich, an alle nötigen Daten zu kommen. Die Fachgruppe des Englischen der Schule 1 stellte keine Information zur Verfügung und deshalb bieten die Analyseergebnisse der Literaturprüfungsaufgaben des Englischen ein unvollständiges Bild.

In der Analyse wurden folgende Gesichtspunkte berücksichtigt: 1. die Sprache, in welcher die Fragen formuliert wurden, 2. die Sprache, in welcher die Fragen beantwortet werden sollen und 3. Um welchen Fragentyp handelt es sich? Die Daten wurden in einer Tabelle (siehe Anhang 1) zusammengefügt.

In der zweiten Phase wurden zusätzliche Daten bezüglich der Abschlussprüfung Literatur im Curriculum des Deutschen und des Englischen in den letzten Schuljahren (4. und 5. Klasse der Realschule und 5. und 6. Klasse des Gymnasiums) mittels der Analyse der PTAs von den teilnehmenden Schulen erworben. In der ausgeführten Analyse der PTAs (siehe Anhang 2) wird sowohl nach dem Ansatz (Was wird geprüft?) der Literaturprüfungen des Englischen und des Deutschen im Curriculum der Fremdsprache als auch nach der vorhandenen Formen (unter anderem mündliche, schriftliche, Buchaufzeichnungen bzw. -besprechungen) der Literaturprüfung in den PTAs gesucht. Hiermit wird eine Einsicht in die Rolle der Literatur im Unterricht der Fremdsprachen und im Fremdsprachenerwerb an diesen Schulen im letzten Schuljahr geschaffen und gleichzeitig die Zuverlässigkeit der während der

Interviews erhaltenen Daten überprüft. Die Daten wurden in den Ergebnissen in einer Tabelle zusammengefügt und dargestellt.

3.1.1.2. Fragebogen

Die Daten für die quantitative Analyse wurden anhand eines Online-Fragebogens (siehe Anhang 3) erhoben. Das gewählte Vorgehen ermöglicht das Erstellen eines Überblicks der (Literatur-)Unterrichtspraxis und der didaktisch-methodologischen Ansätze an zwei niederländischen Schulen im (Literatur-)Unterricht des Deutschen und des Englischen unter anderem in Bezug auf die Zielsprache im (Literatur-)Unterricht. Die erlangten Resultate werden mit den anderen Daten zur Beantwortung der Teilfragen 2 und 3 beitragen. Es wird unter anderem erforscht, wie sich in Bezug auf die Zielsprache die Unterrichtspraktiken im Literaturblock des Englischen und des Deutschen in den Aspekten der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ sowie der die Interaktion und den Output stimulierenden diskursiven und aktivierenden Didaktik unterscheiden.

Der Fragebogen ist auf Niederländisch und besteht aus zwei Teilen. Teil 1 zielt auf das Erhalten von allgemeinen Informationen über die Lehrer*innen und insbesondere über ihre Kenntnisse und Praktiken hinsichtlich der Theorien der Prinzipien ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘, ‚mehrfachen Vorgehensweise‘, der diskursiven und aktivierenden Didaktik ab. Es handelt sich um geschlossene Fragen, die in Form von Aussagen aus der ‚Ich‘-Perspektive formuliert sind und die überwiegend, außer den Fragen 1 und 5, nur eine Antwort erlauben. Im zweiten Teil werden in fünf Blöcken (13-17) die Daten zu den didaktisch-methodologischen Ansätzen der Zielsprache im (Literatur-)Unterricht der Fremdsprache erworben. Hier wurden die Teilnehmer gefragt auf der Skala von 1 (überhaupt nicht, NL: helemaal niet) bis 7 (immer, NL: altijd) anzugeben, inwieweit die Aussagen ihrer Unterrichtspraxis entsprechen. Die Aussagen sind aus der ‚Ich‘- oder Schülerperspektive oder allgemein (Passivform) formuliert. Am Ende jedes Blocks konnten Teilnehmer ihre Kommentare oder Anmerkungen notieren bzw. hinterlassen. Der erste Block (Frage 13) richtet sich auf die Theorie des Prinzips der ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ und ermöglicht Einsicht in das Anwenden der Zielspra-

che im Fremdsprachenunterricht in Hinsicht auf Input (a-h: Klassenroutine, Instruktionen, Feedback, Gespräche usw.), Output (i-n: Interaktion, Kommunikation, Stimulieren, Aktivieren, Motivieren usw.), Sprachbewusstsein (o) und Ansätzen der L1 (q) zu erschaffen. Die Struktur des zweiten Blocks (Frage 14) erfolgte anhand des Prinzips der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ von Bloemert und richtet sich auf das Anwenden der Zielsprache während der auf den Leser (a-b und 13.p¹²), auf den Text (c-f), auf den Kontext (g-j) und auf die Sprache (k-n) gerichteten Vorgehensweisen. Mittels der Aussagen der Blöcke drei (Frage 15), vier (Frage 16) und fünf (Frage 17) werden die aktivierenden und diskursiven Formen sowie allgemeine Kompetenzen des Outputs im (Literatur-)Unterricht der Fremdsprache erforscht. Die Formulierungen dieser Aussagen ruhen auf den diesbezüglichen theoretischen Grundlagen (siehe Kapitel 2 *Theoretische Grundlagen*). Die erworbenen Daten werden mit einem Tabellenkalkulationsprogramm ausgewertet, evaluiert und die Resultate in Grafiken im Kapitel 4 *Ergebnisse* dargestellt (siehe auch Anhang 4).

Aufgrund der in der ersten Phase der Untersuchung ausgebrochenen Corona-Pandemie wurden die Forschungsmöglichkeiten stark eingeschränkt. Infolgedessen ist die teilnehmende Gruppe sehr klein und die erhaltene Stichprobe für eine quantitative Studie nicht repräsentativ. Dennoch werden die Ergebnissen in die Arbeit miteinbezogen, um die Forschungs- und die Teilfragen zu beantworten. Allerdings werden einige Fragen (5, 15c, 16c, 16f und 17) aus der Analyse herausgenommen, weil sie wegen der Anpassung der Studie in der zweiten Arbeitsphase nicht mehr relevant sind.

3.1.1.3. Interviews

Die qualitative Untersuchung beruht auf der mittels semi-strukturierten Interviews (siehe Anhang 5) erhaltenen Information. Die Interviewfragen liefern den Teil der Daten zum Beantworten der Teilfragen 1, 2 und 3. Sie dienen sowohl zur Erforschung der Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich 1. der Zielsetzung der Lehrkräfte für den Literaturunterricht (5), 2. der Rolle der Lite-

12 In der Frage 13.p. handelt es sich unter anderem um die audiovisuellen Formen der Literatur und hiermit um Erfahrung des Lesers, demnach wird diese Frage in den zweiten Block verlegt.

ratur im Unterricht der Fremdsprache (Fragen 2, 4 und 10), 3. des Ansatzes der Zielsprache (L2) oder L1 im Literaturunterricht der Fremdsprachen (Fragen 7-9), 4. der aktuellen Vorgehensweisen bzw. didaktisch-methodischen Ansätze im Literaturunterricht in den Unter- und Oberstufen der erforschten Sprachen (Fragen 6 und 9), als auch zur Überprüfung der Daten der ersten Phase des vorliegenden Projektes (Fragen 6-9).

Die Interviews bestehen aus drei Teilen. Der erste Teil enthält allgemeine Fragen bezüglich des Literaturunterrichts im Curriculum der Fremdsprache unter anderem auch zu seiner Rolle und den didaktisch-methodologischen Ansätzen in der Unter- und Oberstufe (Fragen 1-6). Im zweiten Teil beziehen sich die Fragen auf die Anwendung bzw. methodologisch-didaktische Ansätze der Zielsprache im Literaturunterricht der Fremdsprache in der Fachgruppe des Deutschen und des Englischen (Fragen 7-10). Die allgemeinen Informationen über die befragten Lehrkräfte, unter anderem welches Fach und auf welchem Niveau (Unter- oder Oberstufe, Haupt- oder Realschule, Gymnasium oder bilingualer Unterricht (TTO)) sie geben, wurden anhand der Fragen (11-12) im dritten Teil des Interviews erworben.

Die Interviews wurden aufgenommen und anschließend in einem digitalen Dokument transkribiert (siehe im Anhang 6, Tabelle 1). Eine vergleichende Übersicht der bearbeitenden Daten wurde in Grafiken und Tabellen im Anhang 7 dargestellt.

3.2. Teilnehmer*innen und Rahmenbedingungen

Die Daten wurden an zwei niederländischen weiterführenden Schulen (Schule 1 und Schule 2) in der niederländischen Randstad erworben. Die Schule 1 ist eine reformpädagogische Schule¹³ mit einem Realschul- (HAVO) und einem Gymnasialzweig (VWO). Die Schule 2 ist eine Gesamtschule mit Haupt- (MAVO), Real- (HAVO) und Gymnasialzweig (VWO), inklusive einem zweisprachigen Zweig (TTO – tweetaalig onderwijs)¹⁴. Für diese Untersuchung ist

13 Aufgrund der Anonymität wird die genaue Beschreibung der Schule in dieser Arbeit vermieden.

14 In dieser Untersuchung möchte ich mich an den Schulniveaus HAVO und VWO orientieren. Die Frage, wie sich die Einstellungen und die didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte im Be-

relevant, dass an beiden Schulen a) der Realschulabschluss und Abitur angeboten wird, b) sich die Unterstufe vom Jahrgang 1 bis 3 und die Oberstufe von 4 bis 5 (HAVO) und 6 (VWO) erstrecken; c) Englisch ab dem ersten Jahrgang und Deutsch ab dem Zweiten unterrichtet werden; d) Literatur ein Teil des Englischen und des Deutschen Curriculums ist.

Die in der Untersuchung teilnehmende Gruppe besteht aus den Lehrer*innen mit sowohl Gymnasial- als auch Grund-, Haupt- und Realschullehrbefähigung¹⁵ des Deutschen beziehungsweise des Englischen. Es sind insgesamt 22 Teilnehmer*innen (10 Deutsch- und 12 Englischlehrer*innen) Die Tabelle 1 gibt einige Charakteristiken der Teilnehmer*innen bezüglich des Geschlechts, des Fachs und der Art der Lehrbefähigung wieder.

	Fragebogen		Interviews	
	nE (%)	nT (%)	nE (%)	nT (%)
Geschlecht:				
Frau	16 (73%)	- (anonym)	16 (76%)	7 (33%)
Mann	6 (27%)	- (anonym)	5 (24%)	3 (14%)
Fach:				
Deutsch	10 (45%)	5 (22,5%)	9 (43%)	6 (29%)
Englisch	12 (55%)	5 (22,5%)	12 (57%)	4 (19%)
Lehr- befähigung:				
Erste¹⁶:				
Deutsch	5 (22,5%)	4 (18%)	4 (19%)	3 (14%)
Englisch	-	4 (18%)	-	4 (19%)
Zweite¹⁷:				
Deutsch	5 (22,5%)	1 (4,5%)	5 (24%)	3 (14%)
Englisch	-	1 (4,5%)	-	0

nE – Anzahl Eingeladene, nT – Anzahl Teilnehmende, (-) - die Information ist nicht verfügbar unter anderem, weil die Fachgruppe Englisch der Schule 1 keine Information zur Verfügung stellte und auf die Einladungen zur Teilnahme nicht reagiert hat.

zug auf den Literaturunterricht in der Zielsprache im MAVO, HAVO, VWO und TTO unterscheiden, könnte als Anlass für eine weitere Studie dienen.

15 NL: eerste- und tweedegraads docent

16 Die Lehrer*innen des ersten Ranges dürfen in den Niederlanden sowohl die Unter- als auch die Oberstufe unterrichten.

17 Die Lehrkräfte des zweiten Grades dürfen in den Niederlanden nur die Unterstufe unterrichten.

Tabelle 1: Charakteristiken der eingeladenen und der teilnehmenden Lehrer*innen (Phase 1: Fragebogen, Phase 2: Interviews)

Von den 22 (100%) in der ersten Phase eingeladenen Lehrkräften waren 73% (16) Frauen und 27% (6) Männer. Aufgrund der Anonymität des ausgefüllten Fragebogens ist es nicht möglich, die Geschlechtsverteilung der 10 (45%) Teilnehmer*innen in der Phase zurückzuverfolgen. Aus den Daten ist sichtbar, dass 5 (22,5%) Teilnehmer*innen das Fach Englisch und 5 (22,5%) das Fach Deutsch geben und dass 4 (18%) Lehrer*innen des Englischen und 4 (18%) des Deutschen auf der ersten Rangstufe und eine Lehrkraft (4,5%) des Englischen und eine Lehrkraft (4,5%) des Deutschen auf der zweiten Rangstufe sind.

In der Phase 2 wurden 21 (100%) Teilnehmer*innen zum Interview eingeladen, weil ein Lehrer des Deutschen aus persönlichen Umständen nicht an der Untersuchung teilnehmen konnte. In den Interviews haben 10 (48%) Lehrer*innen teilgenommen: 7 (33%) Frauen und 3 (14%) Männer. Von 6 (29%) Lehrkräften des Deutschen sind 3 (14%) zum ersten Rang und 3 (14%) zum zweiten Rang befähigt und von 4 (19%) Lehrer*innen des Englischen qualifizieren sich alle 4 für die erste Rangstufe. Es wird zusätzlich aus der Tabelle 2¹⁸ und der Tabelle 3 sichtbar.

Lehrkräfte	D	D	D	D	D	E	E	E	E	E
Niveaus										
MAVO (Gesamtschule)									x	
HAVO (Realschule)	x	x	x	x	x	x			x	x
VWO (Gymnasium)	x		x	x	x	x	x	x		x
TTO (bilinguale¹⁹)				x	x		x			x
Unterstufe	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Oberstufe	x		x	x	x		x	x	x	x

Tabelle 2: Charakteristiken der teilnehmenden Lehrkräfte (Phase 1: Fragebogen)

Lehrkräfte	D	D	D	D	D	D	E	E	E	E
Niveaus										

18 In beiden Tabellen (2 und 3) sind MAVO und TTO Zweige mit der grünen Farbe markiert, um sie aus dem allgemeinen Bild zu erheben. Sie werden in der Arbeit nicht weiter untersucht.

19 Englisch-Niederländisch

MAVO		x	x		x				x	
HAVO	x	x	x	x	x	x		x	x	x
VWO	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
TTO								x		x
Unterstufe	x	x	x	x	x	x			x	x
Oberstufe	x	x		x			x	x	x	x

Tabelle 3: *Charakteristiken der teilnehmenden Lehrkräfte (Phase 2: Interviews)*

Alle in der ersten und zweiten Phase teilnehmende Lehrkräfte der ersten und der zweiten Rangstufe unterrichten im Realschul- oder/und Gymnasialzweig. In diesen Aufnahmementen gaben die Lehrkräfte des Deutschen der ersten Rangstufe den Unterricht sowohl an die Unter- als auch an die Oberstufe, während 1-2 Englischlehrer*innen des ersten Rangs ausschließlich in der Oberstufe unterrichteten.

Obwohl einige Teilnehmer*innen auch im Gesamtschulzweig (eine*r in der ersten Phase und 4 in der Zweiten) unterrichten und einige Englischlehrer*innen (2 in der Phase 1 und 2 in der Phase 2) unter anderem auch bilingualen Unterricht (TTO) geben, wird der (Literatur-)Unterricht des Englischen und des Deutschen der Gesamtschule und der Literaturunterricht des Englischen des zweisprachigen Zweigs in dieser Studie nicht miteinbezogen.

3.3. Durchführung der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung ist in vier Schritten ausgeführt worden. Anhand der erworbenen Daten werden sowohl der Anlass zur Ausführung des Studiums erörtert, als auch die Forschungsfrage und die Teilfragen beantwortet. Als Erstes wurde eine Analyse der schriftlichen Aufgaben der Literaturprüfungen bezüglich des Gebrauchs der Zielsprache analysiert. Zweitens wurde von den teilnehmenden Dozent*innen des Englischen und des Deutschen ein Fragebogen ausgefüllt.²⁰ Danach wurde mit den Teilnehmer*innen ein semi-strukturiertes Interview, das aufgenommen wurde, geführt. Aufgrund mangelnder Daten der Literaturprüfungen (siehe weiter für die Erklärung)

²⁰ Die Arbeit an der Untersuchung wurde schon im Frühling 2020 angefangen und einige Daten wurden damals während des ersten Lockdowns versammelt.

wurde zusätzlich die Analyse der PTAs an den untersuchten Schulen durchgeführt, um die Rolle der Literatur in den abschließenden Schuljahren des HAVO und des VWO festzustellen.

Der Anfang des Forschungsprojektes wurde im zweiten Semester des Studienjahres 2019/2020 gelegt. Damals wurde die erste Fassung des Untersuchungsplans und die ersten Instrumente der Methode, die Analyse der Aufgaben der Literaturprüfungen 5HAVO und 6VWO des Englischen und des Deutschen an zwei niederländischen Schulen, die den Anlass der Forschung unterbauten, und der Online-Fragebogen mithilfe *Google Forms* für die Lehrer*innen des Englischen und des Deutschen hinsichtlich ihrer didaktisch-methodologischen Ansätze im Literaturunterricht, inklusive der Anwendung der Zielsprache, entwickelt. Die erste Analyse der Prüfungsaufgaben wurde im März 2020 durchgeführt. Sie richtete sich ausschließlich auf die in den Fragen und Antworten verwendete oder verlangte Sprache, zum Beispiel ob die Frage in der Zielsprache formuliert ist und ob sie in der Zielsprache oder auf Niederländisch beantwortet werden soll. In der ersten Welle der Coronapandemie, die sich Anfang März in Europa bemerkbar machte und auch bei den Lehrern viele Sorgen und Ängste auslöste, wurde das Bildungssystem, unter anderem auch die Schulen, stark betroffen. Die persönliche Kommunikation mit den Teilnehmer*innen wurde stark begrenzt und der Zugang zu einer Fachgruppe der Lehrer*innen des Englischen an der Schule 1 und dementsprechend zur nötigen Information erwies sich danach als unmöglich. Der mehrfach von verschiedenen Richtungen (persönlich, via Fachgruppe, via Schulleitung) eingeschlagene einzig mögliche Weg der Kontaktaufnahme durch E-Mail brachte keine Ergebnisse. Demnach blieb die Spalte in der Tabelle der Analyse der Prüfungsaufgaben des Englischen der Schule 1 leer. Die Einladung zum anonymen Ausfüllen des Online-Fragebogens wurde im April 2020 per E-Mail persönlich an alle teilnehmende Lehrer*innen des Englischen und des Deutschen der beiden Schulen geschickt. Da die ersten erhaltenen Reaktionen nicht ausreichend waren, erfolgten Ende April und Beginn Mai zwei höfliche Erinnerungen an die Lehrkräfte zum Ausfüllen des Fragebogens. Schließlich wurden die Fragebögen von 10 (5 des Deutschen

und 5 des Englischen) Lehrer*innen der 22 eingeladenen Teilnehmer*innen ausgefüllt.

Aufgrund der Corona-Folgen erfolgte die zweite Phase (November 2020-Juli 2021) dieses Masterprojektes unter Aufsicht einer neuen Betreuerin. Diese Phase benötigte sowohl die Aktualisierung und die Genehmigung des Forschungsplans, als auch die Entwicklung zusätzlicher Instrumente, einerseits zur Kontrolle der Aktualität und der Relevanz, andererseits zum Ergänzen der während der ersten Phase erworbenen Daten. Demnach wurden die Fragen zum semi-strukturierten Interview entwickelt. Im Februar-März 2021 wurden die Interviews teils online und teils persönlich durchgeführt, aufgenommen und anschließend in einem digitalen Dokument transkribiert. Die Analyse der PTAs wurde Ende April bis Anfang Mai 2021 durchgeführt.

Die Datenanalyse erfolgt schrittweise. Als Erstes werden die Vergleichsanalysen der Literaturprüfungsaufgaben des Abschlussjahres und die Vergleichsanalyse der PTAs an der Schule 1 und an der Schule 2 des Englischen und des Deutschen ausgeführt und dargestellt. Die Analyse der Prüfungsaufgaben dient zur Erschaffung einer Einsicht hinsichtlich des Ansatzes der L1 oder L2 abhängig von der Fremdsprache und Fragetypen in den schriftlichen Literaturprüfungen. Andererseits ermöglicht die PTA-Analyse, die sich auf das Prinzip der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ anlehnt, die Rolle der Literatur im Unterricht des Deutschen und des Englischen an den erforschten Schulen zu verstehen. Die Daten werden aus den Quellen extrahiert, in den Tabellen abhängig vom oben formulierten Ziel kategorisiert, verglichen und beschrieben. Danach werden anhand der theoretischen Grundlagen (unter anderem der Prinzipien der ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ und der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ im Literaturunterricht der Fremdsprache, der den Outputs und die Interaktion stimulierenden, aktivierenden und diskursiven Arbeitsformen) die Ergebnisse der Fragebögen mittels eines Tabellenkalkulationsprogramms ausgewertet und in Grafiken visualisiert. Damit werden die didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen im Vergleich dargestellt und beschrieben. Letztlich werden die aus den aufgenommenen und transkribierten Interviews erwor-

benen Daten zur Erstellung des Bildes hinsichtlich der Einstellungen der Lehrkräfte sowohl in Bezug auf die Rolle der Literatur in ihren Fächern, der gestellten Ziele, der gängigen Vorgehensweisen, als auch zum Ansatz der Zielsprache im (Literatur)Unterricht extrahiert. Danach wurden die Antworten thematisch mit Farben markiert und in den Tabellen (siehe Anhang 6) strukturiert. Schließlich wurden die Ergebnisse vergleichend analysiert und in Grafiken und Figuren dargestellt (ebd.). Hier werden die den untersuchten Gesichtspunkten entsprechenden theoretischen Grundlagen mit einbezogen. Die Ergebnisse werden im Kapitel 4 *Ergebnisse* dargestellt.

3.4. Zuverlässigkeit der Daten

Diese Studie stellt lediglich eine kleine Stichprobe dar. Obwohl die Daten der Analyse der Aufgaben der Literaturprüfungen und der Fragebogen in der ersten Phase des Masterprojektes erworben wurden, bestätigen die Ergebnisse der zweiten Phase (der Analyse der PTAs und die mittels der tiefgreifenden Fragen der semi-strukturierten Interviews erhobenen Daten) deren Aktualität und Zuverlässigkeit.

Dies ist eine kleine Stichprobe, die keine Generalisierung der erhaltenen Daten erlaubt, da die erforschte Gruppe für das ganze niederländische Schulsystem nicht repräsentativ ist. Dennoch ermöglichen die Ergebnisse einen Einblick in die Ansichten, Kenntnisse, Erfahrungen und didaktisch-methodischen Konzepte bezüglich des Literaturunterrichts des Deutschen und des Englischen in der Zielsprache an den untersuchten Schulen zu gewinnen.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden anhand der im Laufe der Untersuchung erworbenen Daten die Antworten auf die Teilfragen vorgelegt. Als erstes werden die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen in Bezug auf die Rolle der Literatur im (Fremd-)Sprachenunterricht und (Fremd-)Spracherwerb unter die Lupe genommen. Dabei werden sowohl die Interviewergebnisse als auch die Prüfungs- und PTA-Analysen hinsichtlich der Literatur einbezogen. Zweitens wird anhand der Auswertung der Interviews und Fragebögen die zweite Teilfrage zu den Einstellungen und didaktisch-methodologischen Ansätzen der untersuchten Lehrkräften bezüglich des Literaturunterrichts in der Zielsprache beantwortet. Schließlich wird nach Unterschieden in den Einstellungen und didaktisch-methodologischen Vorgehensweisen der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen unter anderem im Fremdsprachenunterricht der Unter- und Oberstufe gesucht. Die auf die Teilfragen erhaltenen Antworten liefern Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage.

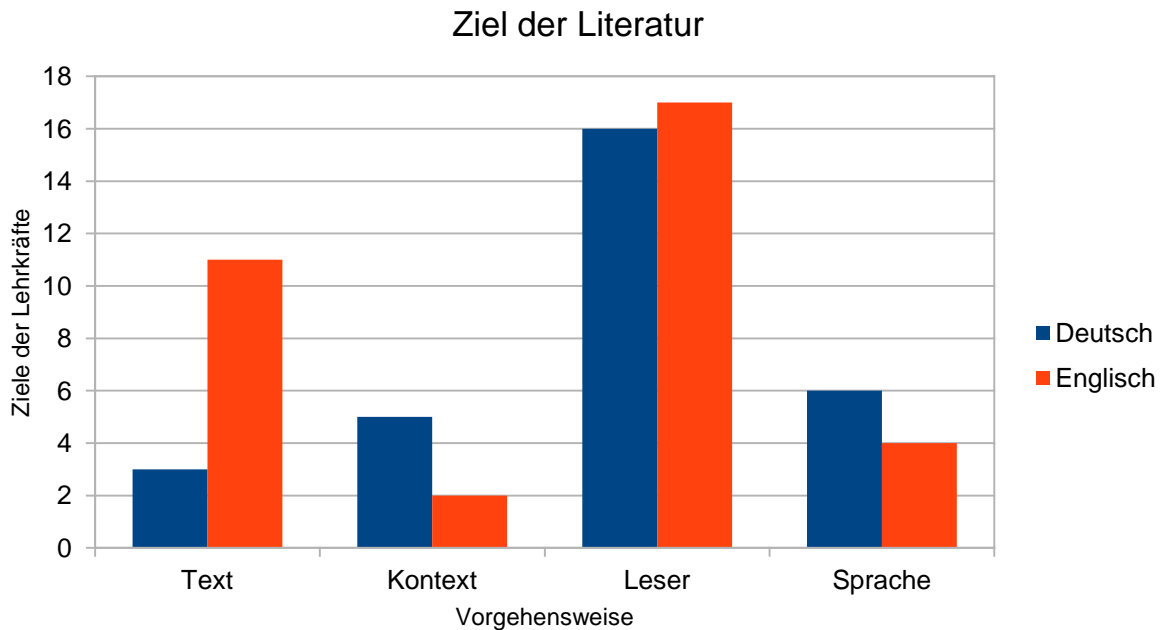
4.1. Die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte bezüglich der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht

Die Rolle der Literatur wurde anhand des Prinzips der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ nach Bloemert untersucht. Es beinhaltet die vier grundlegenden Vorgehensweisen der Literatur hinsichtlich 1. des Textes, 2. der Leser*innen, 3. des Kontextes und 4. der Sprache. Demnach werden im Folgenden sowohl die Einstellungen als auch die didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen hinsichtlich der Rolle der Literatur dargestellt.

4.1.1. Die Einstellungen der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen in Bezug auf die Rolle der Literatur im (Fremd-)Sprachenunterricht und (Fremd-)Spracherwerb

Die Fragen 2, 4 und 10 der Interviews lieferten im Laufe der Untersuchung die Daten, die anhand des Prinzips der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ und

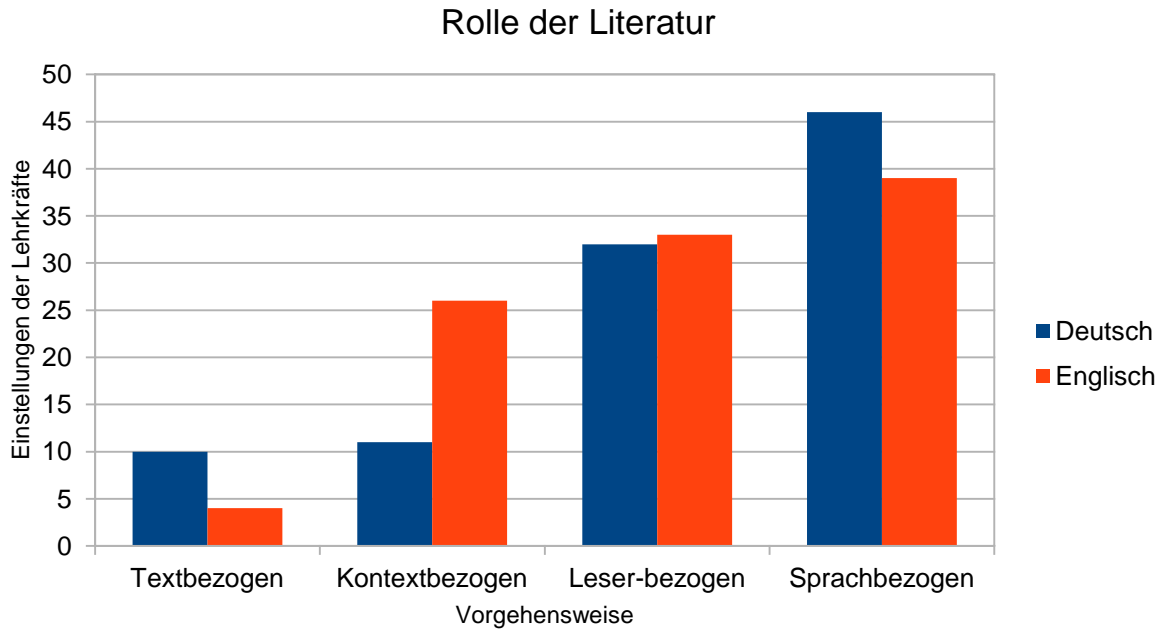
mittels der qualitativen Analyse der Antworten²¹ das in der folgenden Grafik visualisierte Bild der Einstellungen der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen im Vergleich darstellen (siehe Figur 1). Die Zielsetzung der Lehrkräfte ist für die Bestimmung der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht und anschließend der erwähnten didaktisch-methodologischen Ansätzen entscheidend.



Figur 1: Die Ziele der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen hinsichtlich des Literaturunterrichts (Interviews)

Anhand der Angaben der befragten Lehrkräfte wird an der ersten Stelle in beiden Fachgruppen die Leser*innen bezogene Vorgehensweise berücksichtigt. Die Englischlehrer*innen richten sich als Zweites auf den Text und ihre Deutsch-Kollegen*innen auf den Spracherwerb. Beim Englischen stehen die Sprachentwicklung auf dem dritten und der Kontext auf dem vierten Platz. Die Deutschlehrer*innen bevorzugen die Kenntnisse vom und das Verstehen des Kontextes der Arbeit mit dem Text.

²¹ In den Antworten der Teilnehmer wurden unter anderem anhand der mittels des ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ bestimmten Gesichtspunkten die zutreffende (Teil)Sätze gesucht, mit einer zugewiesenen Farbe markiert (siehe im Anhang 6, Tabelle 1), gezählt und in verschiedenen Tabellen hinsichtlich der betreffenden Frage in Form einer Grafik dargestellt (siehe Anhang 7).



Figur 2: Die Einstellungen der Lehrkräfte über die Rolle der Literatur im Unterricht des Deutschen und des Englischen im Vergleich (Interviews)

Dennoch beschränkt sich laut der Antworten der befragten Deutschlehrer*innen die Rolle der Literatur an der ersten Stelle (46%) auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen. Die zweite Stelle (32,5%) nimmt die leserbezogene Vorgehensweise ein. Der Unterschied zwischen den text- (10%) und kontextbezogenen (11,5%) Vorgehensweisen ist sehr klein. Hinsichtlich der von den Englischlehrkräften der Literatur angewiesenen Rolle erweist sich ein mit dem Deutschen vergleichbares Bild. Die Analyse der Antworten deutet als Erstes auf die Sprachorientierung der Englischlehrer*innen (38%). An zweiter Stelle richtet sich die Literatur auf die Entwicklung der Leser*innen (32%). Das Erlernen des Kontextes des literarischen Werkes nimmt die dritte Stelle (26%) ein und dem Text wird der letzte Platz mit 4% zugewiesen. Obwohl sich die Einstellungen der Lehrkräfte der untersuchten Sprachen hinsichtlich der Rolle der Literatur im Unterricht vergleichen lassen, sieht man in den Einstellungen der Lehrer*innen des Deutschen, dass sie mehr Wert auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen und auf die Arbeit mit dem Text legen als die der Englisch-Kolleg*innen. Andererseits weisen die Englischlehrer*innen dem Erlernen des Kontextes (26%) deutlich mehr Wert zu als ihre

Deutsch-Kolleg*inn*en (12%). Die Lehrkräfte beider untersuchten Gruppen stellen die Entwicklung der Leser*innen auf das fast gleiche Niveau (D=32,5% und E=32%).

Demnach gibt es eine Diskrepanz hinsichtlich der beabsichtigten Ziele der Lehrkräfte und ihren Vorstellungen in Bezug auf die Rolle der Literatur im Fremdsprachunterricht.

Um festzustellen, inwieweit die hantierten didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen den beschriebenen Einstellungen hinsichtlich sowohl der Ziele als auch der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht entsprechen, wird im Folgenden anhand der durch Interviews, Fragebögen und PTA-Analyse erworbenen Daten ein Bild der Unterrichtspraktiken dargestellt.

4.1.2. Didaktisch-methodologische Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen in Bezug auf die Rolle der Literatur im (Fremd-)Sprachenerwerb

Mithilfe der in den Tabellen (siehe im Anhang 2, Tabellen 1 und 2) strukturierten Daten der PTAs der untersuchten Schulen und mittels des Prinzips der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ von Bloemert (2019) gibt die Tabelle 1 eine Übersicht über den Ansatz der Literatur im Deutsch- und Englischunterricht an der Schule 1 und der Schule 2 wieder.

Vorgehensweise		Schule 1				Schule 2			
		Englisch		Deutsch		Englisch		Deutsch	
	Elemente***	HAVO	VVO	HAVO	VVO	HAVO	VVO	HAVO	VVO
1. Text*	Lt, Ta								
1.a. Literalität									
<ul style="list-style-type: none"> die literarische Terminologie die Gattungen der Aufbau des Textes 		-	x	-	x	x		-	x
1.b. Kenntnis des Textes	Bl, Bd, KIT, Bk								
<ul style="list-style-type: none"> die Geschichte, die Handlung und die Themen die Protagonisten 		x	x	-	x	x	x	x	x
2. Kontext	Lg								
<ul style="list-style-type: none"> die bibliografische Information der historische, kulturelle und soziale Kontext die Literaturgeschichte 	Hi	-	x	-	x	x	x	-	x

3. Leser <ul style="list-style-type: none"> die Leseerfahrung die Entwicklung des literarischen Geschmacks die persönlichen Entwicklung 	BI, Bd, Bk	x	x	-	x	x	x	x	x
4. Sprache <ul style="list-style-type: none"> die Grammatik und die Syntax der Wortschatz und die Idiome die Sprachkompetenzen die Vielseitigkeit und die Entwicklung der Sprache 	m (sprechen präsentieren, Gespräch führen)**	x	x	-	-	x	x	-	-

*- ‚textuelle Vorgehensweise‘ wurde in der Tabelle in ‚Literalität‘ und ‚Kenntnis des Textes‘ unterteilt, weil das Entwickeln der literarischen Kompetenzen (Lt, Ta) während des Lesens des Buches in HAVO in den PTAs nicht sichtbar ist.

** - Information ist mittels Interviews erhoben

*** - Abkürzungen: s – schriftlich, m – mündlich, pa – praktische Aufgabe (NL: po – praktische opdracht); Bk – Buchklausur (Inhalt des Buches; Df – Duitse fictie, NL); BI – Buch Lesen; Hi – Hintergrundinformation; Kk – Kenntnis-klausur; kL – keine Literatur; KIT – Kenntnis der literarischen Texte; Ld – Lesedossier; Lg – Literaturgeschichte; Lk – Literatur(klausur); Lt – Literaturtheorie; Ta – Textanalyse.

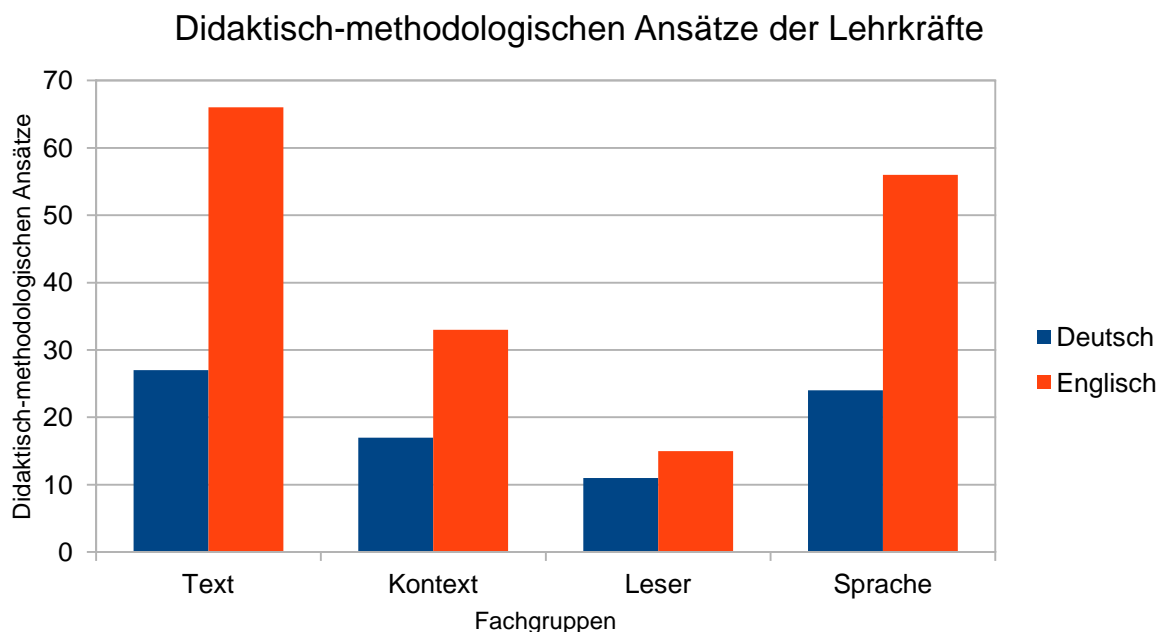
Tabelle 1: Ansatz der Literatur an der Schule 1 und Schule 2 entsprechend der Analyse der PTAs und Interviewergebnisse im Vergleich

Man sieht die volle Abwesenheit der Literatur im HAVO-Programm des Deutschen der Schule 1. Außerdem zeigen die Analyse der PTAs keine Überprüfung der literarischen Kompetenzen (Lt, Ta) und der Kenntnisse des Kontextes (Lg, Hi; außer der HAVO an der Schule 2 im Englischen) in den HAVO-Programmen des Englischen und des Deutschen an beiden untersuchten Schulen. Gleichzeitig wird das Anwenden der Zielsprache im Literaturunterricht (unter anderem Präsentationen in Paaren oder zu dritt), in den Prüfungen (mündlicher Ausdruck) und damit der Ansatz der Literatur zum Fremdspracherwerb ausschließlich im Englischen an beiden untersuchten Schulen ersichtlich. Offensichtlich wird an beiden Schulen und in beiden Fachgruppen die Kenntnis des Textes und die auf den Leser gerichtete Vorgehensweise mit der Leseerfahrung, der Entwicklung des literarischen Geschmacks und der persönlichen Entwicklung im Vordergrund hervorgehoben. Demnach lässt sich konkludieren, dass die sprachbezogene Vorgehensweise ausschließlich im Literaturunterricht des Englischen und die Literalität ausschließlich im Literaturunterricht des Gymnasiums (VWO) an beiden Schulen vorgesehen wird. Die kontextbezogene Vorgehensweise wird überwiegend

auf das Literaturprogramm des Gymnasiums mit einer Ausnahme des Englischliteraturunterrichts im HAVO an der Schule 2 beschränkt. Der Schwerpunkt wird an beiden Schulen auf den Leser und den Text gelegt.

Die Analyse der PTAs der Schule 1 (vgl. Anhang 2) erzeugte die Vermutung, dass die Fachgruppen des Englischen und des Deutschen an der Schule die Lernziele des Literaturunterrichts zusammen abstimmen. Sie hat sich aufgrund der Ergebnisse der Interviews als richtig erwiesen (vgl. Anhang 6, Interview 5). Außerdem betonten die Deutschlehrer*innen der Schule 1 das konsequente Anwenden der Zielsprache in der Literaturklausur des Englischen im Gegensatz zum Deutschen (vgl. ebd., Interviews 1, 5).

Welche didaktisch-methodologische Ansätze die Lehrkräfte selbst hantieren, ist anhand der durch Interviews erhaltenen Daten (siehe Anhang 7, Tabelle 3 und Tabelle 4) in der folgenden Grafik (siehe Figur 3) visualisiert.



Figur 3: Die didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen im Literaturunterricht (Interviews)

Die in der Figur 3 dargestellten Ergebnisse zeigen die vergleichbare Einstellung der didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrer*innen des Deutschen und des Englischen im Literaturunterricht. Der Hauptakzent wird auf die Ar-

beit mit dem Text gelegt (D=34%, E=39%), danach folgen die auf die Sprache gerichtete Vorgehensweise (D=30%, E=33%) und die kontextorientierte Vorgehensweise (D=22%, E=19%). An der letzten Stelle (D=14%, E=9%) wird die Aufmerksamkeit der Entwicklung der Leser*innen geschenkt.

Auffallend ist die Tatsache, dass der Spracherwerb in den Deutschliteraturprüfungen nicht überprüft wird, obwohl laut Lehrkräften der sprachgerichteten Vorgehensweise eine hohe Aufmerksamkeit (30%) gewidmet wird. Eine wichtige Rolle der Literatur wird von den Lehrer*innen der Entwicklung der Leser*innen zugewiesen. Dennoch taucht sie in den angegebenen didaktisch-methodologischen Vorgehensweisen auf dem letzten Platz auf. Gleichzeitig stellen die Lehrkräfte sowohl des Deutschen als auch des Englischen die Kenntnis des literarischen Textes und der literarischen Terminologie an die dritte und die letzte Stelle (siehe im Anhang 7, Tabelle 2), allerdings steht die textbezogene Vorgehensweise in den didaktisch-methodologischen Ansätzen der Lehrer*innen am ersten Platz (siehe Figur 3).

Hinsichtlich der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht stellen die teilnehmenden Lehrkräfte beider Fachgruppen die sprachbezogene Vorgehensweise an die erste und die leserbezogene Vorgehensweise an die zweite Stelle. Danach folgt der Kontext und zum Schluss der Text. Doch zeigen die Ergebnisse der Untersuchung der didaktisch-methodologischen Ansätze ein anderes Bild. Es wird an erster Stelle die textbezogene, an der Zweiten die sprachbezogene, als Dritte die kontextbezogene und schließlich die leserbezogene Vorgehensweise berücksichtigt.

Im Weiteren werden die Überzeugungen²² und die didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte der untersuchten Gruppen in Bezug auf die Anwendung der Zielsprache erforscht.

22 Synonyme ‚Einstellungen‘

4.2. Die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte bezüglich des Literaturunterrichts in der Zielsprache

Dieses Kapitel beschäftigt sich einerseits mit den Einstellungen der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen bezüglich des Literaturunterrichts in der Zielsprache, die anhand der Ergebnisse der semi-strukturierten Interviews erforscht werden. Andererseits werden anhand der mittels Interviews und Fragebogens erworbenen Daten ihre didaktisch-methodischen Ansätze untersucht.

4.2.1. Einstellungen der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen bezüglich des Literaturunterrichts in der Zielsprache

Die Einstellungen der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen hinsichtlich des Literaturunterrichts in der Zielsprache werden anhand der mittels Interviews erhaltenen und in der Tabelle 1 (siehe im Anhang 6) dargestellten Daten beschrieben.

Die an der Untersuchung teilnehmenden Englischlehrer*innen plädieren für die Anwendung der Zielsprache sowohl im Unterricht als auch im Literaturunterricht der Fremdsprache. Im Englischen scheint es nicht in Frage zu stehen, sondern ‚Politik‘ (NL: ‚beleid‘) und ‚Gewohnheit‘ (NL: ‚gewoonte‘) in der Fachgruppe zu sein. Das wird in den Interviews deutlich gemacht: „[...] in de sectie Engels is... doeltaal-voertaal het beleid, ongeacht welke taalvaardigheid of waar we ermee bezig zijn.“ (Anhang 6: Interview 8), „[...] dat het een gewoonte is geworden, dat iedereen vanaf de eerste klas Engels praat in de les.“ (ebd.: Interview 2). Hier wird die Kommunikation und das Unterrichten in der Zielsprache als normal, ‚gewoonte‘ betrachtet.

Im Deutschen zeichnet sich deutlich ein anderes Bild ab. Die Lehrer*innen geben an, dass die Quellen, die Texte (zum Lesen, Hören, Sehen) in der Zielsprache sind, doch alle theoretische Information, Besprechungen und Erklärungen auf Niederländisch stattfinden. Der Grund dafür liegt nach Angaben der Lehrkräfte daran, dass „[...] ze dan gewoon compleet afhaken [...] als ze dat helemaal niet [kunnen] volgen“ (ebd.: Interview 4), „[...] Wenn wir

auf Deutsch reden [...] dann merke ich, dass viele Schüler... nicht mitkommen“ (ebd.: Interview 5). Ein Lehrer des Deutschen gibt an:

Doeltaal-voertaal te koppelen [, dat] kan, maar dat kan niet bij elke groep. Of je kunt het... koppelen aan af en toe wat je zegt in het Duits en nog even Nederlandse vertaling vast te knopen, dan kan dat wel. Dus dat is nog steeds in de doeltaal gedaan met de soort van ondertiteling. (ebd.: Interview 3)

Er probiert auch im Literaturunterricht so viel wie möglich Deutsch einzusetzen:

[D]e bronnen [lees je] in het Duits [...], vervolgens [stel je] eenvoudige vragen in het Duits [...]. Het materiaal, die wij geven voor verwerking en toetsing, is ook in het Duits natuurlijk. Dus op zich is dat ook [...] doeltaal. Dus wij doen... dat is allemaal in het Duits, ja.“ (ebd.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrkräfte des Englischen die Wichtigkeit der Anwendung der Zielsprache im Literaturunterricht betonen, während die Mehrheit der interviewten Deutschlehrer*innen das konsequente Ansetzen der Zielsprache im Literaturunterricht aus verschiedenen Gründen vermeiden.

Im Folgenden werden die didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen an den untersuchten Schulen unter die Lupe genommen.

4.2.2. Didaktisch-methodische Ansätze der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen bezüglich des Literaturunterrichts in der Zielsprache

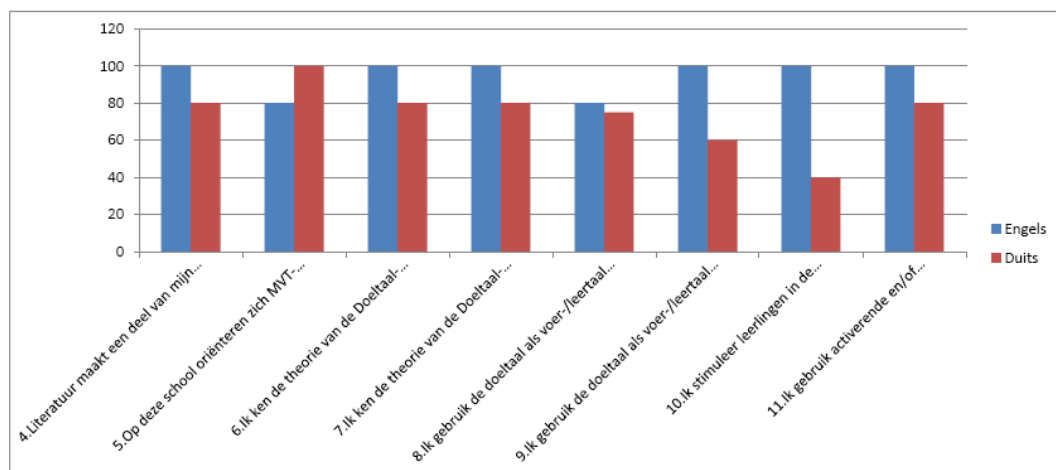
Didaktisch-methodologische Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen werden hier anhand der Ergebnissen des Fragebogens und der Interviews betrachtet und wiedergegeben.

Zum Ersten zeigt die Figur 4 (siehe unten), dass bei allen befragten Englischlehrer*innen und 80% der Deutschen²³ die Literatur ein Teil des Curriculums ausmacht (Frage 4). Alle Teilnehmer*innen des Englischen kennen die Theo-

23 Nach eigenen Angaben geben die Deutschlehrer*innen zweites Grades keine Literatur (siehe Anhang 6, Interviews 4, 7, 9).

rie des Prinzips der ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘²⁴ und 80% setzen sie im Literaturunterricht um. Sie benutzen selbst und stimulieren die Schüler, in der Zielsprache in ihrem (Literatur-)Unterricht zu kommunizieren, und setzen dabei die aktivierende und diskursive Didaktik an.

80% der Deutschlehrer*innen kennen die Theorie des Prinzips der ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘, benutzen die Zielsprache im Unterricht und aktivierende und diskursive Didaktik im Literaturunterricht. 75% der befragten Lehrkräfte des Deutschen setzen das Prinzip der ‚Zielsprache‘ im Literaturunterricht an, 60% stimulieren die Schüler im (Literatur-)Unterricht in der Zielsprache zu kommunizieren und 40% setzen die aktivierende und diskursive Didaktik im Unterricht der Fremdsprache an.

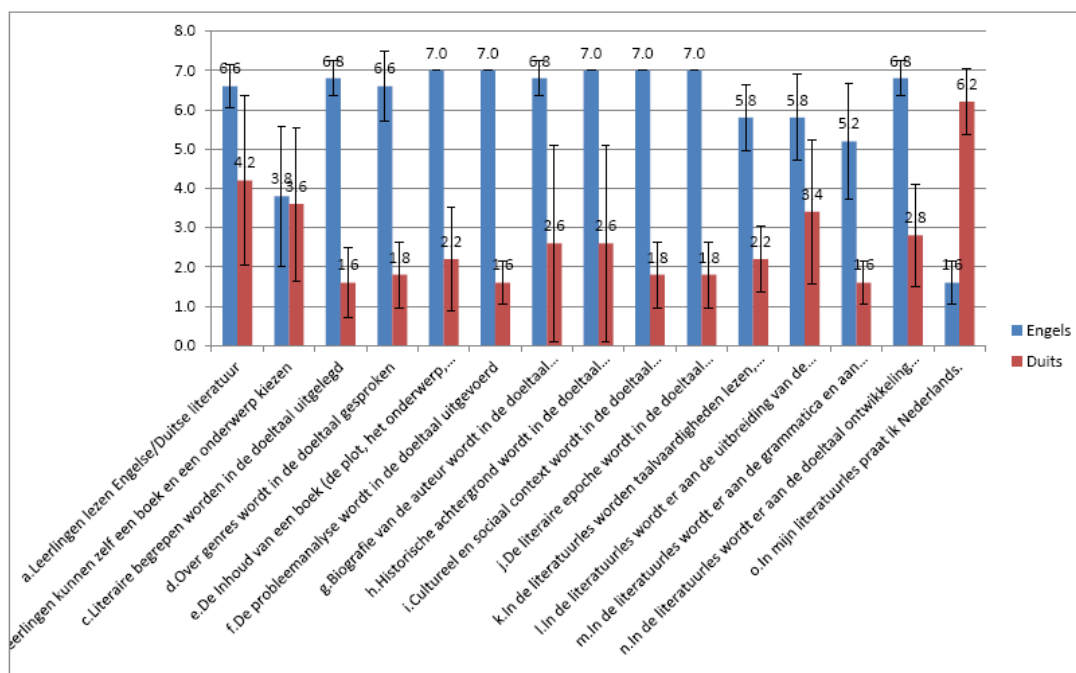


Figur 4: Die Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen über das Prinzip der ‚Zielsprache‘ in ihrem Literaturunterricht (Fragebogen)

Weitere Ergebnisse des Fragebogens, die in der ersten Phase der Untersuchung erworben wurden, sind in der folgenden Grafik (siehe Figur 5) dargestellt. Sie zeigen einen Vergleich, wie die Zielsprache im Literaturunterricht des Deutschen und des Englischen eingesetzt wird. Da sich die Fehlerbalken der Ergebnisse in den Fragen a, b und l überschneiden, weisen die Ergebnisse keine signifikanten Unterschiede in den didaktisch-methodologischen Ansätzen der Lehrkräfte des Deutschen und Englischen in diesen Bereichen

24 ‚doeltaal-voertaal‘ von Kwakernaak et al. und ‚doeltaal-leertaal‘ von Dönszelman.

auf. In beiden Fächern schwanken die Antworten der Lehrkräfte sehr stark bezüglich a. des Lesens der Literatur in der Zielsprache (D=2,0→6,5, E=6,0→7), b. der freien Wahl der Werke von Lernenden (D=1,5→5,5, E=2,0→5,5) und l. der Erweiterung des Wortschatzes im Literaturunterricht des Deutschen und des Englischen (D=1,5→5,2, E=4,6→6,9).



Figur 5: Zielsprache im Literaturunterricht des Deutschen und des Englischen im Vergleich (Fragebogen)

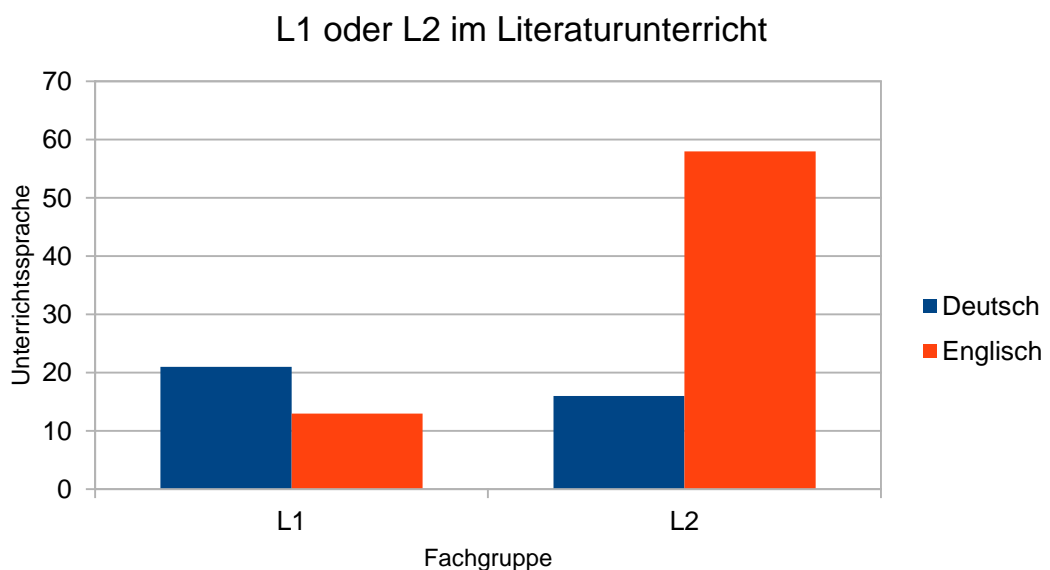
Ein signifikanter Unterschied²⁵ zeichnet sich deutlich in allen weiteren Fragen ab. Im Ganzen lässt sich beobachten, dass L1 im Deutschen ($\bar{x}D=6,2$) ‚fast immer‘ und im Englischen ($\bar{x}E=1,6$)²⁶ ‚beinah nicht‘ angewendet wird. Während im Englischen ‚fast immer‘ – ‚immer‘ ($\bar{x}E=6,6-7$) über die literarischen Begriffe, die Genres, den Inhalt des literarischen Werkes, die Problematik, die Biografie des*der Autors*in, den historischen Hintergrund, den kulturellen und über den sozialen Kontext und die literarische Epoche in der Zielsprache gesprochen und damit gleichzeitig zum Spracherwerb beigetragen wird (Fragen c-j und n), wird im Deutschen diesbezüglich die Zielsprache ‚selten‘ bis

²⁵ Wenn die Fehlerbalken sich nicht überschneiden.

²⁶ Die Skala von 1 – ‚überhaupt nicht‘ bis 7 – ‚immer‘ (NL: helemaal niet – bijna niet – zelden – weleens – vaak – bijna altijd – altijd).

‚fast nicht‘ ($\bar{x}_D=1,6-2,8$) eingesetzt. Im Literaturunterricht des Englischen wird ‚oft‘ bis ‚fast immer‘ ($\bar{x}_E=5,2-5,8$) gezielt zu den Sprachfertigkeiten (lesen, hören, sprechen und schreiben) und zu den grammatischen und phonetischen Kenntnisse beigetragen. Demgegenüber werden diese Ansätze im Literaturunterricht des Deutschen ‚beinah nicht‘ bis ‚selten‘ ($\bar{x}_D=1,6-2,2$) hantiert.

Ein ähnliches Bild gibt die Grafik in der Figur 6 wieder, welche die in der zweiten Phase der Untersuchung erhaltenen Ergebnisse der Interviews darstellt. Nach eigenen Angaben gebrauchen die Lehrkräfte öfter L1 (21) als L2 (16) im Literaturunterricht des Deutschen, während im Englischen L2 (58) deutlich über L1 (13) im Literaturunterricht dominiert. Zusätzlich kann man feststellen, dass L1 mehr im Deutschen (21) als im Englischen (13) verwendet wird.

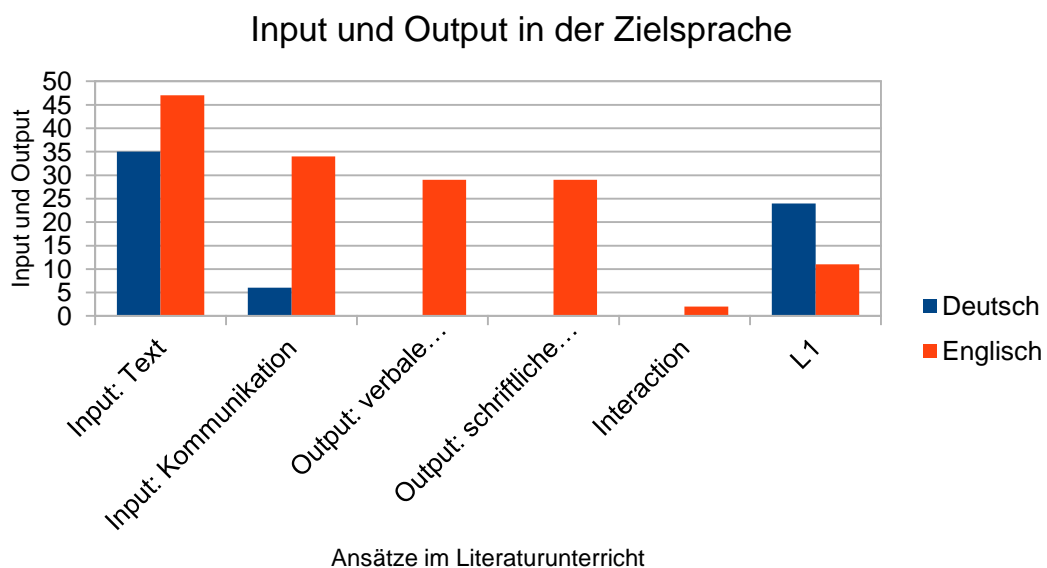


Figur 6: *Didaktisch-methodologische Ansätze: Die Zielsprache (L2) und die Muttersprache (L1) im Literaturunterricht des Deutschen und des Englischen (Interviews)*

Die Lehrkräfte des Englischen gaben an, dass L1 immer bei der Übung der Examenstexte (siehe Anhang 6, Tabelle 1, Interviews 2, 6 und 8) und ausnahmsweise bei der Erklärung schwieriger Materie oder der Übersetzung

neuer schwieriger Wörter (ebd., Interviews 2, 6, 8 und 10) im Literaturunterricht angewendet wird. Alles andere findet in der Zielsprache statt (ebd.).

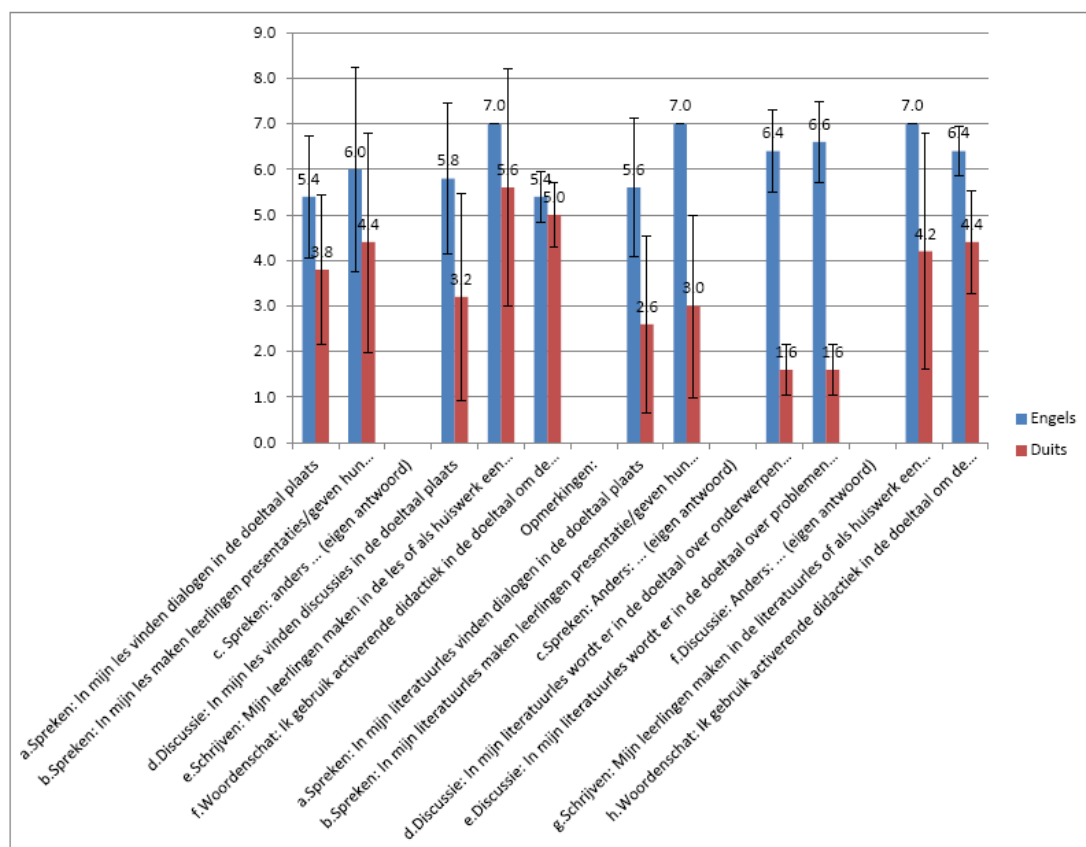
Das ist auch in der Grafik unten (siehe im Anhang 7, Tabelle 6) veranschaulicht. Die in der Figur 7 visualisierten Analyseergebnisse der Interviews hinsichtlich des Inputs und Outputs in der Zielsprache erschaffen das erweiterte Bild der didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte im Literaturunterricht.



Figur 7: *Didaktisch-methodologische Ansätze: Input und Output in der Zielsprache im Literaturunterricht des Deutschen und des Englischen (Interviews)*

Die Deutschlehrer*innen gebrauchen hauptsächlich die L1 im Literaturunterricht, doch die Texte und gelegentlich, ‚nicht konsequent‘ (Anhang 6, Tabelle 1, Interview 3) auch die Kommunikation ist in der Zielsprache. Im Deutschen gaben die Lehrkräfte die Auskünfte in der Zielsprache im Literaturunterricht nur hinsichtlich des Inputs. Demgegenüber umfasst die Reichweite des Ansatzes der Zielsprache im Literaturunterricht des Englischen sowohl den Input (Texte und Kommunikation) als auch den Output (verbale und schriftliche Produktion) und die Interaktion.

Anschließend zeigt die Grafik (siehe Figur 8) anhand der Ergebnisse des Fragebogens, dass die Lehrer*innen beider Fächer ganz unterschiedlich (im Bereich ‚ab und zu‘ – ‚(beinah) immer‘) die aktivierende Arbeitsformen bzw. das Stimulieren des Outputs im Fremdsprachenunterricht hantieren. Die Antworten beider Gruppen sind zu unterschiedlich, um zwischen den zwei Gruppen einen signifikanten Unterschied festzustellen, dies wird in der Grafik durch die überschneidenden Fehlerbalken sichtbar. Deswegen lassen sich keine allgemeinen Schlussfolgerungen ziehen. Dennoch macht sich der Unterschied des Ansatzes im Literaturunterricht bemerkbar, mit der Ausnahme der ersten Frage: Die Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen hinsichtlich der Dialoge (des Sprechens) in der Zielsprache im Literaturunterricht unterscheiden sich sehr stark auch innerhalb der Fachgruppe. Demnach ist der Unterschied nicht signifikant.



Figur 8: Aktiverende Arbeitsformen und das Stimulieren des Outputs im (Literatur)Unterricht des Deutschen und des Englischen (Fragebogen)

Ein signifikanter Unterschied der hantierten didaktisch-methodischen Praktiken zeichnet sich deutlich in weiteren Antworten ab. Im Englischen werden die Präsentationen fast immer‘ bis ‚immer‘ in der Zielsprache gehalten und darin über die Themen und die Problematik diskutiert, schriftliche Aufgaben/Projekte gemacht und die aktivierende Didaktik zur Erweiterung des Wortschatzes verwendet. Anhand der Angaben der Deutschlehrer*innen werden im Literaturunterricht die Präsentationen ‚fast nie‘ bis ‚oft‘ (abhängig von der Lehrkraft) in der Zielsprache gehalten, ‚fast nie‘ bis ‚selten‘ über ein Thema oder ein Problem in der Zielsprache diskutiert. Bei einigen Lehrer*innen arbeiten die Lernenden ‚fast nie‘ und bei den Anderen ‚fast immer‘ an den schriftlichen Aufgaben/Projekten in der Zielsprache und vergrößern dabei ‚selten‘ bis ‚oft‘ ihren Wortschatz.

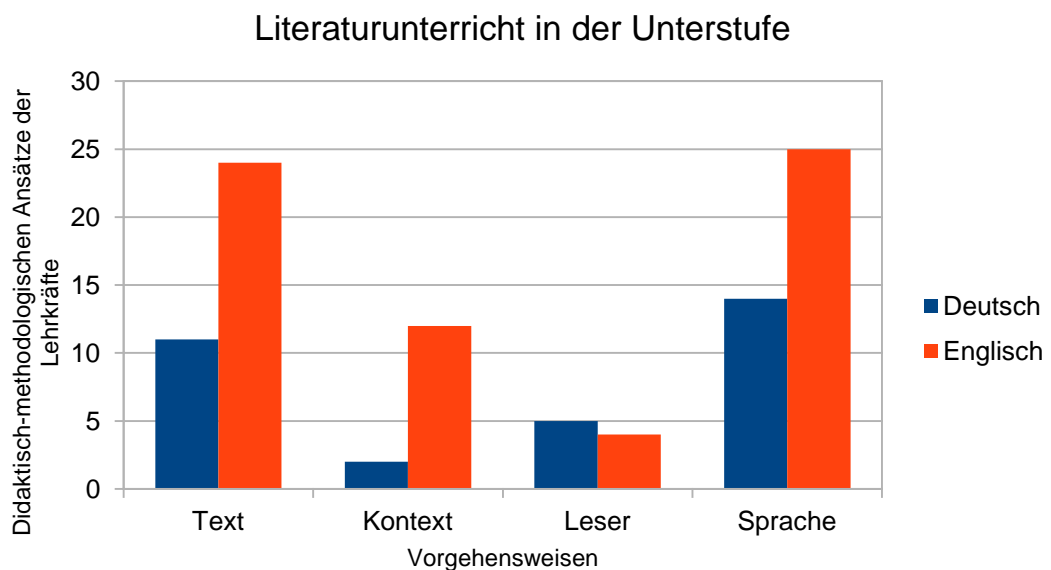
Im Ganzen beobachtet man den konsequenten Gebrauch didaktisch-methodologischer Ansätze der Englischlehrer*innen bezüglich des Inputs und des Outputs in der Zielsprache im Literaturunterricht. Es entspricht den erhaltenen Ergebnissen in Hinsicht auf die Einstellungen der Lehrkräfte des Englischen, dass der Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache stattfinden muss. Im Deutschen zeichnet sich ein anderes Bild ab, indem im Literaturunterricht der Input in der Zielsprache stattfindet (teilweise inkl. dem kommunikativen Ansatz), jedoch der Output nicht berücksichtigt wird. Es stimmt auch mit den Überzeugungen der Deutschlehrer*innen überein, in welchen sie für den Input (unter anderem die geschriebenen, audiovisuellen usw. Texte, die Aufgaben) in der Zielsprache und den Output in L1 plädieren.

4.3. Unterschiede in den Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätzen der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen hinsichtlich des Literaturunterrichts

Hier wird untersucht, ob und inwieweit sich die Einstellungen und die didaktisch-methodologische Ansätze der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen in der Unter- und Oberstufe in Bezug auf den Literaturunterricht und den Literaturunterricht in der Zielsprache unterscheiden.

4.3.1. Unterschiede in den Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätzen der Lehrkräfte hinsichtlich des Literaturunterrichts in der Unterstufe

Die Lehrkräfte der Unterstufe des Deutschen gaben an, dass ein Heranführen an deutsche Werke (Filme, Gedichte, Lieder, (kurze) Hörtexte usw.) langsam stattfinden soll (Anhang 6, Interviews: 1, 4, 5, 7). Dabei unterscheidet sich der Stoff von Schule zu Schule. Die Lehrer*innen des Englischen sind überzeugt, dass die Lernenden schon gleich am Anfang Bücher lesen müssen (ebd., Interviews: 2, 6, 8, 10) und setzen dies erfolgreich in der Unterrichtspraxis ein.



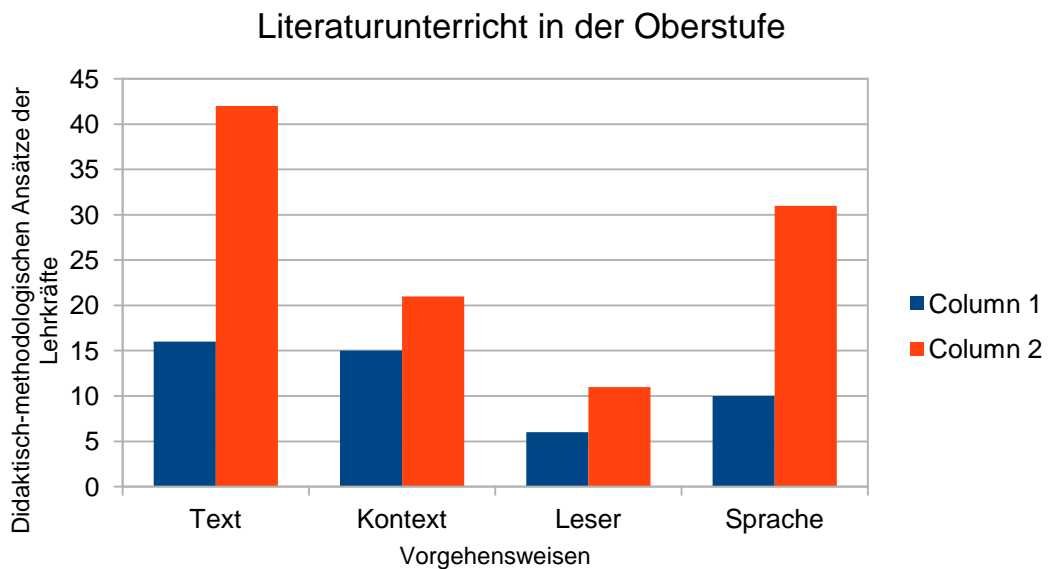
Figur 9: Die didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen hinsichtlich des Literaturunterrichts in der Unterstufe (Interviews)

Die Figur 9 zeigt, dass die Deutschlehrer*innen sich in der Unterstufe auf die Sprache (Lesekompetenzen, Wortschatz, Grammatik usw.) und auf den Text (Inhalt, das Geschehen usw.) richten. Die Entwicklung des Lesers steht auf dem dritten Platz und dem Kontext wird am wenigsten Aufmerksamkeit geschenkt. Im Englischen richten sich die Lehrkräfte hinsichtlich des Literaturunterrichts in erster Linie so wie im Deutschen auf die Entwicklung der Sprache und die Arbeit mit dem Text. Doch das Wissen und das Verstehen des

Kontextes steht auf dem dritten Platz und die leserbezogene Vorgehensweise wird als letzte berücksichtigt.

4.3.2. Unterschiede in den Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätzen der Lehrkräfte hinsichtlich des Literaturunterrichts in der Oberstufe

In der Oberstufe zeichnet sich in der Figur 10 (siehe unten) ein anderes Bild im Vergleich mit der Unterstufe bezüglich der didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte sowohl des Englischen als auch des Deutschen.

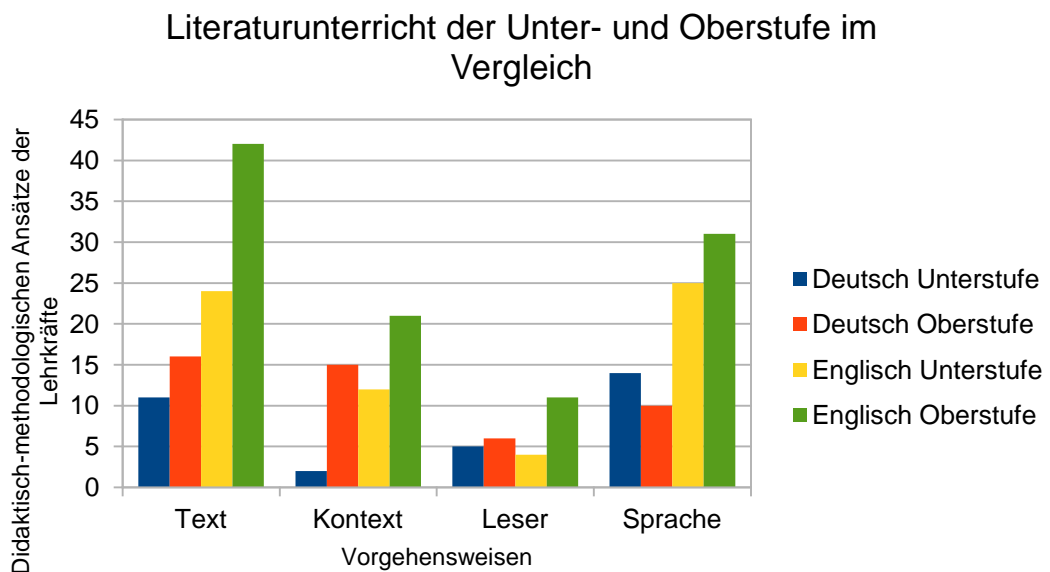


Figur 10: Die didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen hinsichtlich des Literaturunterrichts in der Oberstufe (Interviews)

Im Literaturunterricht des Deutschen richten sich die Lehrkräfte fast gleich stark sowohl auf die textgerichtete, als auch auf die kontextgerichtete Vorgehensweise. Der Entwicklung der Sprache bzw. Sprachkompetenzen wird die dritte Stelle zugewiesen und danach steht die auf die/den Lernende/-n gerichtete Vorgehensweise als letzte. Obwohl im Englischen dem Spracherwerb immer noch eine große Bedeutung zusteht, wird im Literaturunterricht der Oberstufe mehr als in der Unterstufe mit dem Text gearbeitet als an den Sprachkompetenzen.

4.3.3. Unterschiede in den Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätzen der Lehrkräfte hinsichtlich des Literaturunterrichts

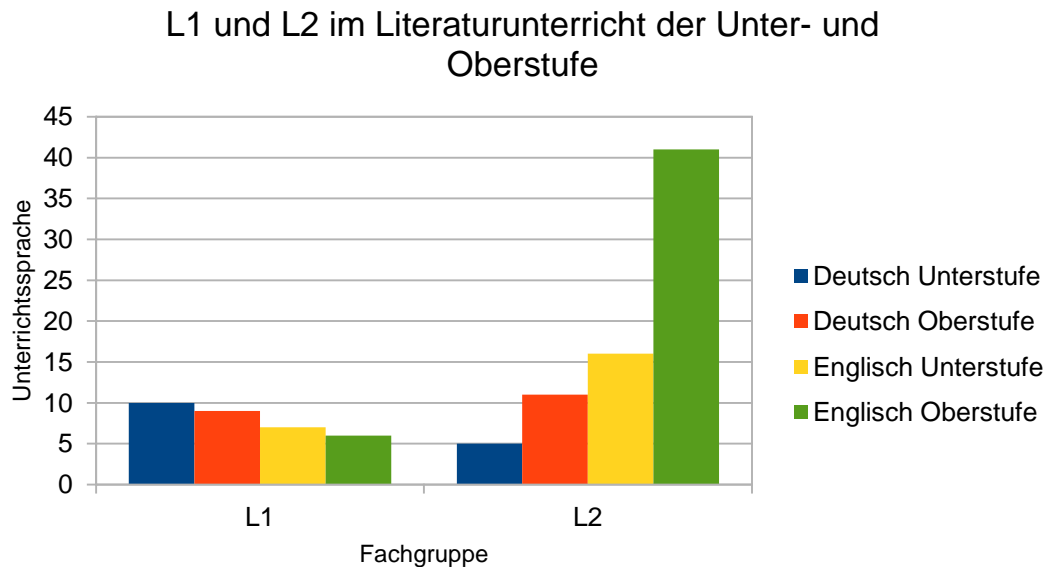
Im Ganzen zeigen die erhaltenen Werte (siehe Figur 11 unten), dass die lesergerichtete Vorgehensweise im Literaturunterricht des Englischen sowohl der Unter- als auch der Oberstufe am wenigsten eingesetzt wird und sie der kontextbezogenen Vorgehensweise folgt. Währenddessen steht die leserbezogene Vorgehensweise im Literaturunterricht der Unterstufe des Deutschen höher als die kontextbezogene, doch in der Oberstufe wird der Kontext fast gleich wie der Text behandelt. Im Literaturunterricht der Unterstufe richten sich die Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen als erstes auf die sprachbezogene und danach auf die textbezogene Vorgehensweise. Hingegen wird in der Oberstufe der Nachdruck an erster Stelle auf die textbezogene Vorgehensweise und danach auf die Sprache (Englisch) oder den Kontext und dann die Sprache (Deutsch) gelegt.



Figur 11: Die didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen hinsichtlich der Literaturunterricht in der Unter- und Oberstufe im Vergleich (Interviews)

In Hinsicht auf das Anwenden der Zielsprache im Literaturunterricht des Deutschen und des Englischen in der Unter- und der Oberstufe stellt die Figur 12 (siehe unten) die in den Interviews erworbenen Ergebnissen grafisch dar. Man sieht, dass im Literaturunterricht des Deutschen mehr die L1 und

weniger L2 als im Englischen eingesetzt wird. Doch in der Oberstufe sowohl des Deutschen als auch des Englischen nimmt die Anwendung der Zielsprache zu und der L1 ab.



Figur 12: *Didaktisch-methodologische Ansätze: Die Zielsprache (L2) und die Muttersprache (L1) im Literaturunterricht des Deutschen und des Englischen in der Unter- und Oberstufe (Interviews)*

Resümierend lässt sich sagen, dass sich die Einstellungen und die didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte hinsichtlich der hantierten Vorgehensweisen des Literaturunterrichts sowohl in der Unter- als auch Oberstufe unterscheiden.

Anhand der im vorigen Kapitel erworbenen Antworten könnte man konkludieren, dass im Englischen eine positive Meinung der Lehrkräfte zum Ansatz des Prinzips der Zielsprache im Literaturunterricht herrscht, während die Einstellungen der Lehrer*innen des Deutschen auseinandergehen von ‚überhaupt nicht, sie werden mich und den Stoff nicht verstehen‘, bis ‚ich finde es gut und ich probiere es anzuwenden‘. Man sieht dies eindeutig in den didaktisch-methodischen Ansätzen der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen bezüglich des Literaturunterrichts in der Zielsprache. Im Englischen lässt sich ein konsequentes Anwenden der Zielsprache im Input und Output (außer dem Examenstraining) beobachten, demgegenüber wird im Literatur-

unterricht des Deutschen der Output in der Zielsprache nicht (bei allen Lehrkräften) gefördert.

Im Deutschen werden in der Unterstufe die Texte mit dem Ziel eines schönen Leseerlebnisses und des Übens der Lesefertigkeit gelesen (vgl. Anhang 6, Interviews 4, 9). Die Zielsprache kommt in Form eines Inputs vor. In der Oberstufe wird laut Deutschlehrer*innen mit der „richtige[n] Literatur“ (ebd., Interview 5) angefangen. Darunter werden sowohl die kanonischen literarischen Werke als auch die Literaturgeschichte, die kontextbezogene Vorgehensweise und die Literalität verstanden (vgl. ebd., Interviews 1, 3, 4, 5). Dabei bleibt der Ansatz der Zielsprache auf den Input beschränkt. Demgegenüber dient der Literaturunterricht des Englischen zu breiteren Zwecken. Schon ab der Unterstufe steht der Spracherwerb an der ersten Stelle, gefolgt vom Arbeiten mit dem Text. In der Oberstufe wird der Text von mehreren Perspektiven (inklusive der Literalität und des Kontexts) betrachtet. Dabei nehmen die text- und kontextbezogenen Vorgehensweisen zu und die Sprachentwicklung wird nicht aus dem Auge verloren.

Hiernach werden die oben erhaltenen Antworten auf die Teilfragen zum Beantworten der Forschungsfrage dienen.

4.4. Unterschiede in den Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte in Bezug auf den Literaturunterricht in der Zielsprache

Auf die zuvor erhaltenen Antworten der Teilfragen gestützt, wird in diesem Teil die Antwort auf die Forschungsfrage zu den Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätzen der Lehrkräfte des Englischen und des Deutschen an den untersuchten niederländischen weiterführenden Schulen in Bezug auf den Literaturunterricht in der Zielsprache gegeben.

Es stellt sich ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der Überzeugungen und den praktizierten didaktisch-methodologischen Ansätzen der Lehrkräfte zwischen den beiden erforschten Fachgruppen heraus. Obwohl die teilnehmenden Lehrer*innen beider Fächer der sprachbezogenen Vorgehensweise die erste Stelle zuweisen, beziehen sie sich auf unterschiedliche Sprachkompe-

tenzen. Im Deutschen wird hauptsächlich auf das Lesen, Hören und Sehen in der Zielsprache Wert gelegt. Hier werden dementsprechende didaktisch-methodologische Ansätze hantiert und das Anwenden der Zielsprache im Literaturunterricht auf den Input beschränkt. Es stimmt mit den Überzeugungen der Deutschlehrer*innen überein, indem sie für den Input in der Zielsprache und den Output in L1 plädieren. Demgegenüber beobachtet man die konsequente didaktisch-methodologische Ansätze der Englischlehrer*innen bezüglich des Inputs und des Outputs in der Zielsprache im Literaturunterricht. Es entspricht den erhaltenen Ergebnissen hinsichtlich der Einstellungen der Lehrkräfte des Englischen, dass der Literaturunterricht der Fremdsprache in der Zielsprache stattfinden muss.

Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass im Englischen im Gegensatz zum Deutschen schon ab dem ersten Jahrgang der Begegnung mit der Fremdsprache (erstes Jahr der Unterstufe) sowohl viel Literatur gelesen als auch die Zielsprache konsequent zur Förderung des Inputs und des Outputs eingesetzt wird. Im Deutschen wird an verschiedenen Schulen und abhängig von dem/der Lehrer*in dem (Literatur-)Unterricht Form gegeben. Einige Lehrkräfte bauen schon in der Unterstufe einige literarische Aufgaben ein. Es wird mit einem Lied, einem Gedicht, einer Kurzgeschichte gearbeitet oder ein Filmprojekt durchgeführt. Doch die anderen Lehrer*innen bieten das nicht an. Man beginnt an einigen Schulen am Ende der Unterstufe, an den anderen erst in der Oberstufe ein deutsches Buch zu lesen. Dennoch liest man im Allgemeinen viel später und viel weniger als im Englischen. Dabei wird im Englischen an das ‚integrative Lernen‘ im Rahmen des Literaturunterrichts angeknüpft und es wird mittels der Literatur an allen Sprachkompetenzen (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen/Gespräche und Diskutieren) gearbeitet. Im Deutschen hingegen wird die Literatur (ausschließlich des Lesens, des Hörens/Sehens in der Zielsprache) gesondert vom Spracherwerb unterrichtet.

5. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie diskutiert und anschließend werden einige Fragen zu weiteren Forschungsansätzen formuliert.

In der Untersuchung wurde von der Arbeitshypothese ausgegangen, dass die didaktisch-methodischen Vorgehensweisen bezüglich des Einsatzes der Zielsprache im (Literatur-)Unterricht mit den Einstellungen und den Zielsetzungen der Lehrer*innen zusammenhängen. Allerdings stellte sich in der Untersuchung eine Diskrepanz heraus hinsichtlich der beabsichtigten Ziele der Lehrkräfte, bei denen die Entwicklung der Leser*innen deutlich im Vordergrund steht, und ihren Einstellungen in Bezug auf die Rolle der Literatur im Fremdsprachunterricht, denen zufolge sich die Entwicklung der Sprache an der ersten Stelle steht und erst danach kommt der/die Leser*in. Darüber hinaus liegt in den hantierten didaktisch-methodologischen Ansätzen der Hauptschwerpunkt gar auf der textbezogenen (inklusive der literarischen Kompetenzen) Vorgehensweise. Hier ergibt sich die erste Frage zu weiteren Forschungsansätzen: Wie kommt es, dass diese Diskrepanz entsteht?

Die Vermutung, dass die Deutschlehrer*innen sich überwiegend auf die Entwicklung der literarischen Kompetenzen im Literaturunterricht richten, während die Lehrer*innen des Englischen das Prinzip des ‚integrativen Lernens‘ im Literaturunterricht berücksichtigen und dementsprechend ihre didaktisch-methodischen Ansätze anwenden, bestätigt sich. Obwohl die Wissenschaftler für den Ansatz der Literatur im Fremdsprachunterricht auf allen Niveaus (vgl. Lehrner-te Lindert: 69) und für die Integration des Prinzips des ‚integrativen Lernens‘, indem man unter anderem die Entwicklung der Sprachkompetenzen mit der Literatur verbindet, im Literaturunterricht der Fremdsprache plädieren (vgl. Bloemert, 2019: 30; van der Knaap, 2019: 101-106), zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass noch nicht alle Lehrkräfte es in ihren Unterricht einbringen (vgl. Anhang 6, Interview 3). Ebenso stellte es sich heraus, dass im Literaturunterricht des Deutschen überwiegend an den Lese- und literarischen Kompetenzen, während im Englischen an allen Sprachkompe-

tenzen gearbeidit wird. So geben die Lehrkräfte des Deutschen selbst an, dass sie sich einerseits sehr viel mit den Examenstexten als Vorbereitung zum Abitur im Unterricht beschaftigen²⁷ (vgl. ebd., Interview 4). Andererseits haben sie zu wenig Einsicht in die Unterrichtspraxis der anderen Sprachfachbereiche²⁸ sowohl des Niederländischen als auch des Englischen²⁹, um neue Ideen, Instrumente und Vorgehensweisen kennen zu lernen (vgl. ebd. Interview 3, 4, 5, 7 und 9).

In der vorliegenden Studie stand nicht die Frage im Fokus, inwieweit die befragten Lehrkräfte mit der Theorie des ‚integrativen Lernens‘ anvertraut sind und inwieweit sie über Instrumente verfügen, um die Theorie in die Praxis umsetzen zu können. Demnach werden weitere Fragen zu möglichen Forschungsansätzen formuliert: Woran liegt es, dass die Lehrkräfte des Deutschen das Prinzip des ‚integrativen Lernens‘ im Literaturunterricht nicht berücksichtigen? Und inwieweit sind die Lehrkräfte des Deutschen interessiert und bereit das Prinzip des ‚integrativen Lernens‘ in eigenes Curriculum und den eigenen Literaturunterricht zu integrieren?

Es wurde in den Ergebnissen eine deutlich höhere Frequenz der Anwendung der Zielsprache im (Literatur-)Unterricht des Englischen als des Deutschen erwartet. Tatsächlich plädieren die Lehrkräfte des ersten und einige Lehrer*innen des zweiten Ranges über die Notwendigkeit der konsequenten Anwendung der Zielsprache im Fremdsprachunterricht schon ab Anfang der Unterstufe. Dennoch trauen sich, im Gegensatz zu ihren Kollegen des Englischen, viele Lehrkräfte sowohl der Unter- als auch der Oberstufe des Deutschen nicht, den (Literatur-)Unterricht in der Zielsprache zu geben³⁰. Dabei

27 „Het zijn gewoon tekste, [...] ik weet het niet waar ik ze allemaal vandaan haal. Examentekste. 3 VWO zou wel MAVO 4 examentekste kunnen doen“; „Wij fixeren ons heel erg op tekste, vanwege het examen natuurlijk“ (Anhang 8, Interview 4: 6-7).

28 „Wij zijn kwa talen niet erg een eenheid. De moderne vreemde talen komen niet vak bij elkaar [weinig samenwerking]“ (Anhang 6, Interview 4); „geen inzicht in wat er in de sectie Engels wordt gedaan en in wat alle taalsecties doen, dat zijn aparte eilandjes op school“ (ebd. Interview 7).

29 „Veel te weinig inzicht in het proces van elkaar en veel te weinig samenwerken/uitwisseling van ervaring tussen de secties van MVT“ (ebd., Interview 4).

30 „Het is schroom bij vele docenten om continu in het Duits te praten en ik denk dat daar ook een... [...] [L]eerlingen [...] willen [...] gemakkelijk kunnen consumeren. [...] Dus dat heeft een beetje

werden unterschiedliche Gründe zur Vermeidung des Zielsprachansatzes genannt, so wie: mangelnde Zeit, „die Schüler verstehen mich nicht“, „dadurch befürchte ich, ihre Aufmerksamkeit zu verlieren“, „es ist ineffizient in der Zielsprache“ und „man erreicht eigene Ziele nicht“³¹ (vgl. ebd., Interview 4 und Interview 1; vgl. auch Dönszelmann, 2018: 36-37). Bemerkenswert ist, dass niemand von den befragten Lehrkräften das Bedürfnis zur Weiterbildung hinsichtlich der Anwendung der Zielsprache im (Literatur-)Unterricht der Fremdsprache geäußert hat. Dabei betonte eine Teilnehmerin, dass jeder/jede Lehrer*in einzigartig in den Eigenschaften, Werten und Erfahrungen ist. „Man soll die Lehrkräfte stimulieren und ihnen helfen, ihre eigene Sichtweise zu erweitern. Dafür braucht man die intrinsische Motivation. Die Lehrer*innen nicht labeln, sondern unterstützen und die Möglichkeiten zur Weiterbildung, weiteren professionellen Entwicklung darbieten“ (ebd., Interview 6). Demnach ergibt sich die folgende Frage: Was brauchen die Lehrkräfte des Deutschen, um den Spracherwerb umfassend und das Prinzip der ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ in den Literaturunterricht zu integrieren?³²

Schließlich wurde in der Untersuchung davon ausgegangen, dass die Einstellungen und didaktisch-methodischen Ansätze der Lehrkräfte in diesen Fächern sich sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe unterscheiden. Dieser Ausgangspunkt hat sich als richtig erwiesen. Im Vergleich zum Deutschen beginnt man im Englischen bereits im ersten Jahr der Unterstufe nicht nur die Literatur in der Fremdsprache zu lesen, sondern auch den Literaturunterricht gleichzeitig der Entwicklung der literarischen Kompetenzen und dem Spracherwerb zu widmen. In der Untersuchung stellte sich heraus, dass man im Deutschen frühestens in der dritten Klasse des Gymnasiums ein deutschsprachiges Buch zu lesen beginnt (vgl. Anhang 6, Interviews 1, 3,

met toegankelijkheid te maken vanuit de leerling en dat heeft te maken met dat niet iedereen docent zich capabele genoeg acht om dat alles in het Duits te doen“ (ebd., Interview 3).

31 „je mis je doel als je dat in de doeltaal wil doen en ze krijgen niets mee“ (Anhang 8, Interview 1: 3)

32 Hier wird der Fokus auf die Kenntnis der Theorie bzw. der didaktisch-methodologischen Ansätze des Prinzips des ‚integrativen Lernens‘ und deren Integration in den Fremdsprachunterricht gelegt.

5, 4, 7, 9). Im Allgemeinen wird die Literatur im Deutschen viel weniger in der Unter- und Oberstufe als im Englischen eingesetzt (ebd.), obwohl selbst die Lehrkräfte des Deutschen es viel mehr und öfter auf allen Niveaus machen würden (vgl. Lehrner-te Lindert, 2020: 121). Lehrner-te Lindert untersuchte die Lehrkräfte der Unterstufe und stellte fest, dass „die Probleme und Schwierigkeiten, mit denen sich die Lehrkräfte auseinandersetzen müssen, vor allem das hohe Pensum an Grammatik,³³ Wortschatz und Fertigkeitstraining³⁴ [...], die Verpflichtung zum Durcharbeiten des Lehrbuchs³⁵, der Zeitmangel³⁶ und die mangelnde Verfügbarkeit von Materialien“ (ebd.) sind. Damit stimmen auch die untersuchten Teilnehmer des Deutschen überein (vgl. Anhang 6, Interview 3³⁷) und zusätzlich verweisen sie unter anderem auf sowohl die fehlende Motivation der Lernenden, ein deutsches Buch zu nehmen und zu lesen. Die Ergebnisse zur (sehr niedrigen) Lesemotivation unter anderem der niederländischen Schüler*innen liefert auch die PISA-Studie (vgl. Diedrich et al., 2019: 86). Die Lehrer*innen sprechen in den Interviews auch über mangelnde Auswahl an den guten, spannenden und interessanten deutschsprachigen Werken im Vergleich zur Auswahl im Englischen und im Niederländischen³⁸. Dennoch scheint das Problem heutzutage nicht am Mangel an didaktischen Materialien und literarischen Werken zu liegen, denn es gibt unter anderem sowohl ein Bücherkatalog mit einigen didaktisch-methodologischen Empfehlungen an der niederländischen Webseite lezenvoordelijst.nl als auch ein Bücherkatalog des LEELU-Projekts mit inte-

33 „Bij ons is de zwaartepunt grammatica“ (Anhang 8, Interview 7: 1); „Het wordt zo [verhamerd-?] op... je moet dat [methode]boek en grammatica en...“ (ebd., Interview 4: 3).

34 „[...] het steeds moeilijker wordt om taalvaardigheden te onderwijzen in de tijd die wij hebben, dus: lezen, luisteren, spreken, schrijven. [...] leerlingen [...] lezen en luisteren vaardigheid bij te brengen“ (ebd., Interview 1: 1-2).

35 „wij doen het ook vanuit de lesmethode“ (ebd., Interview 3: 5).

36 „[...] ik heb eigenlijk helemaal geen tijd voor. [...] heb ik te weinig tijd nu [...]“ (ebd., Interview 1: 2); „te weinig tijd voor. [...]“ (ebd., Interview 4: 3).

37 „Maar steel dat iemand mij nu zou aanbieden, ‚Hey [Dieter] ik heb overzicht van goede bronnen en boeken en uitgewerkte lesjes of toetsen daarbij en op verschillende niveaus garantie.‘ Nou dan [...] sta ik wel bereid tegenover, maar ik ga niet zelf op dit moment dat [...] uitwerken]. Dat leidt ertoe dat die bronnen die ik behandel meer passend zijn in de bovenbouw. Voor de onderbouw heb je natuurlijk een keer... een Krimi of zo, maar dat [...] interesseert mij dan minder dat stukje“ (Anhang 6, Interview 3).

38 „Maar ook heel veel leerlingen kunnen [niet] of nemen zich niet de tijd om een keer te zitten voor een goed boek. Anderzijds is natuurlijk wel zo dat lezen van een boek in het Engels of de eigen moedertaal veel interessantere leeskost biedt“ (ebd.).

ressanten und für verschiedene Niveaus passenden deutschen Büchern³⁹. Außerdem stellten die Forscher des Projekts fest, dass das Prinzip des ‚freien Lesens‘ zur Förderung des Lesens bei den Lernenden beiträgt (vgl. van der Knaap, 2019: 44). Dafür soll man im Unterricht die Zeit nehmen, um das Lesen zu stimulieren, indem man nicht nur den Spracherwerb der Lernenden, sondern auch die schöne Leseerfahrung, Spaß am Lesen fördert (vgl. ebd.). Demnach ergeben sich die Fragen, inwieweit die Lehrkräfte des Deutschen über letztere Forschungsansätze informiert sind und wie dieses Kenntnis in die Unterrichtspraxis übersetzt wird?

In dieser Untersuchung zeigte sich der Unterschied im Literaturunterricht der erforschten Fachgruppen nicht nur in der Unter- und Oberstufe, sondern auch abhängig vom Schulniveau, sei es Gymnasium (VWO) oder Realschule (HAVO). Das könnte auch als ein Anlass zur weiteren Untersuchung dienen, um herauszufinden, inwieweit und warum sie sich unterscheiden.

Außerdem gaben die Lehrkräfte des Deutschen der Schule 2 an, dass es in ihrer eigenen Unterrichtspraxis sehr hilfreich wäre zu wissen, was die Lernenden in anderen Fächern, inklusive des Niederländischen schon können und wissen (vgl. Anhang 6, Interviews 4, 5, 7). Zum Beispiel wird von einem*einer Teilnehmer*in des Deutschen bei einigen Schülern unter anderem ein mangelnder Wortschatz in der Muttersprache beobachtet⁴⁰. Nach eigenen Angaben würden die Lehrkräfte des Deutschen die Zusammenarbeit und der mögliche Erfahrungsaustausch mit der anderen (sprachlichen) Fachgruppen sehr wertschätzen und hiermit die allgemeine Bildung der Lernenden verbessern (vgl. ebd., Interview 4). Wiederum betonen die Deutschlehrer*innen der Schule 1, dass sie gemeinsame fächerübergreifende Projekten

39 <https://www.leelu.eu/buecherkatalog/>

40 NL: „[...] het gebrek van het formuleren van leerlingen in de moedertaal of in de andere talen die zij leren is toch wel gemist, vind ik. Want heel veel woordenschat in het Nederlands ontbreekt bij heel veel leerlingen en echt van heel veel ouders van de leerlingen. Want [...] je krijgt een bepaald woordenschat [...], bepaalde woorden die je niet meer leest in de media of in de [...]taal, je gebruikt zeker niet in de communicatie of via sociale media, [...] krijg je alleen binnen via ouders of via onderwijs. En ouders lijken het in veel gevallen ook niet meet zo gebruiken“ (Anhang 6, Interview 3).

mit den anderen Sprachfachgruppen ausführen.⁴¹ Auffallend ist, dass kein*e der Lehrer*innen des Englischen hinsichtlich des Austauschs zwischen den Fächern etwas anmerkte. Zum Thema der fächerübergreifenden Verbindungen gibt es zahlreiche praktische und theoretische Forschungsansätze (zum Beispiel: Kosevski Puljić, 2015; Kraus, 2009), dennoch zeigt die vorliegende Untersuchung, dass sie bis jetzt nicht alle Lehrkräfte, Fachgruppen und Schulen erreichten. Den Fragen: Wie wird die Zusammenarbeit zwischen den Fachgruppen an weiterführenden niederländischen Schulen heutzutage gefördert und was könnten die verschiedenen Sprachlehrer*innen voneinander lernen bzw. wie könnte die Zusammenarbeit bessere Ergebnisse erzielen, könnte man daher weitere Forschungsarbeiten widmen.

Im ‚Curricularen Spinnen-web‘ SLO wird für die logische, auf einander angeschlossene und durchgängige (von Unter- in die Oberstufe) Herstellung des Unterrichtsplanen plädiert (vgl. SLO, 2020). Dabei steht das Abstimmen der Ziele und des Inhaltes des Unterrichts zentral (vgl. ebd.; Dönszelmann et al., 2020: 403). Dennoch sind die Lern- und Abschlussziele und folglich auch der Inhalt des Literaturunterrichts im GER nicht eindeutig definiert worden (vgl. ebd.: 404; van der Knaap, 2019: 19). Erst wurde die Literatur gesondert vom Spracherwerb gegeben und jetzt zeichnet sich die Tendenz des integrativen Modells (vgl. Bloemert, 2019b: 19), das noch weitere Forschungsansätze benötigt. Demzufolge zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung eine Diskrepanz hinsichtlich der Ziele der Lehrkräfte, ihren Einstellungen in Bezug auf die Rolle der Literatur im Fremdsprachunterricht und den hantierten didaktisch-methodologischen Ansätzen in beiden untersuchten Sprachfachgruppen.

41 „Im vierten Jahr haben wir eine Zusammenarbeit mit [...] dem Fach Niederländisch“ (Anhang 8, Interview 5: 1)

6. Schluss

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es anhand einer Vergleichsanalyse der Einstellungen und der didaktisch-methodologischen Ansätze der Lehrkräfte des Deutschen und des Englischen herauszufinden, wie sie sich unterscheiden und was sich in Hinsicht auf die Literaturvermittlung und den Ansatz der Zielsprache im Literaturunterricht des Deutschen empfiehlt.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen, dass im Englischen die Literatur in das Curriculum der Fremdsprache eingebaut ist und als Grundlage zum Spracherwerb dient. Es wird viel von Anfang an gelesen und die Literatur wird vielfältig zur Übung der Sprachfertigkeiten und zur Entwicklung der literarischen Kompetenzen eingesetzt. Demgegenüber erweist sich im Deutschen eine deutliche Trennung der Literatur vom Spracherwerb, indem sie als ein aparter Block im Curriculum dargestellt wird und eine (auf die Lesefertigkeit) begrenzte Verbindung mit den Sprachkompetenzen zeigt. Außerdem wird im Deutschen im Gegensatz zum Englischen viel weniger gelesen. Man beginnt später (oft erst in der Oberstufe) deutsche Bücher zu lesen und man macht dadurch im Allgemeinen viel weniger ‚Lesekilometer‘.

Daher könnte man für den DaF-Unterricht hinsichtlich der Literatur und der Zielsprache im Literaturunterricht folgende Empfehlungen formulieren:

1. die Ziele und die Vorgehensweisen des Literaturunterrichts, in dem der Fremdspracherwerb berücksichtigt wird, und dem entsprechend die PTA anpassen (vgl. unter anderem Bloemert, 2019b: 183-186):
 - die Literatur wird nicht nur zur Entwicklung der literarischen Kompetenzen angesetzt, sondern es wird auch mittels der Literatur eine vielseitige Förderung des Spracherwerbs im Curriculum erzielt;
 - das Prinzip des ‚integrativen Lernens‘ im (Literatur-)Unterricht berücksichtigen, dabei wird die Literatur als inhaltliche Quelle zum Üben aller Sprachkompetenzen bestimmt;
 - das Prüfen der grammatischen Kenntnisse und des Wortschatzes wird formativ stattfinden;

2. die Weiterbildung der Lehrer*innen (vgl. unter anderem Dönszelmann et al., 2020: 178-179; Bloemert, 2019b: 185), den Austausch zwischen den und die Zusammenarbeit der Fachgruppen fördern (vgl. Dönszelmann et al., 2020: 171-176; van der Knaap, 2019: 26):
 - den Austausch und Zusammenarbeit zwischen den Fachgruppen, zum Beispiel durch gemeinsame Projekte fördern, sodass die Fächer nicht losgelöst voneinander stehen, sondern einander ergänzen;
 - den aktuellen (theoretischen) wissenschaftlichen Entwicklungen folgen und hiermit neue Perspektiven und Vorgehensweisen für den zukünftigen Fremdsprachunterricht entdecken;
 - demnach den Lehrer*innen die Möglichkeit für die sich auf die gezielte Anfrage richtenden weiterbildenden Programmen bzw. Workshops (sowie ‚Zielsprache als Unterrichtssprache‘ von S. Dönszelmann) bieten und an den Forschungsprojekten teilnehmen;
3. das Lesen bei den Lernenden fördern (vgl. unter anderem Lehrner-te Lindert et al., 2020: 21-22; van der Knaap, 2019: 29-33 und 44-45):
 - die Schulbibliothek anhand der verfügbaren Bücherkataloge erweitern und interessante, spannende Literaturwerke für verschiedene Niveaus anschaffen, dabei könnte man die im Internet verfügbaren Kataloge (zum Beispiel, des ‚Lezen voor de lijst‘ und LEELU-Projekts) zurate ziehen;
 - ab der ersten Begegnung mit der Fremdsprache mit dem Literaturlesen beginnen;
 - das Lesen und den Lesespaß fördern, unter anderem mittels des Prinzips des ‚freien Lesens‘ der Literatur in der Klasse, wobei die Zeit im Unterricht für das Lesen kreiert wird;

4. die Zielsprache konsequent einsetzen (vgl. unter anderem Dönszelmann et al., 71-85 und 409-410; Bloemert, 2017, 2019a und 2019b):
 - die Zielsprache in der Fachgruppe soll die Norm werden;
 - konsequent die Zielsprache als Unterrichtssprache auch im Literaturunterricht einsetzen, den Input und den Output fördern und hiermit die Literatur mit dem Spracherwerb verbinden;
 - das Prinzip des ‚integrativen Lernens‘ bzw. das Prinzip der ‚mehrfachen Vorgehensweise‘ im (Literatur-)Unterricht der Fremdsprache in der Zielsprache anwenden.

Die vorliegende Studie ist eine kleine Stichprobe und ist nicht für das ganze niederländische Schulsystem repräsentativ. Dennoch können sowohl die für weitere Forschungsansätze formulierten Fragen als auch die für den DaF-Unterricht formulierten Empfehlungen einen bestimmten theoretischen oder praktischen Wert haben.

7. Literaturverzeichnis

Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? In: *Germanistische Mitteilungen* (65), S. 7-21.

Altmayer, C. (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Bloemert, J. (2019a). *De Meervoudige Benadering MVT Literatuur onderwijs*. Online: <https://slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/literatuur-tweede/> (19.02.2020).

Bloemert, J. (2019b). *Getting off the fence: Exploring the role, position, and relevance of Literatuur education in the teaching of English as a foreign language in Dutch secondary education*. Ede: GVO drukkers & vormgevers.

Bloemert, J., Goede, S. de & Goedhard, M. (2017). Doordacht en doorlopend: via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs. In: *Levende Talen Magazine* (3), S. 10-15.

Bloemert, J., Paran, A., Jansen, E., Griff, W. van de (2019). Students' perspective on the benefits of EFL literatuur education. In: *The Language Learning Journal* (47/3), S. 371-384.

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (10/5), S. 543-562.

Cusack, Ch. (2020). Geïntegreerd literatuuronderwijs in het schoolvak Engels. In: *Levende Talen Tijdschrift* (21/4), S. 39-44.

Diedrich, J., Schiepe-Tiska, A., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Weis, M., McElvany, N. & Reiss, K. (2019). Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In: *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann, S. 81-110. Online: https://www.researchgate.net/publication/338713822_Lesebezogene_Schuelermerkmale_in_PISA_2018_Motivation_Leseverhalten_Selbstkonzept_und_Leseestrategiewissen (23.06.2021).

- Dönszelmann, S. (2018). Doeltaal Leertaal: Over bibberen aan de rand van het taalbad en docenten-taalbewustzijn. In: *Levende Talen Magazine* (105) special, S. 36-39.
- Dönszelmann, S., Beuningen, C. van, Kaal, A., Graaff, R. de (redactie) (2020). *Handboek vreemdetalendidactiek*. Bussum: Coutinho.
- Dönszelmann, S., Kaal, A., Graaff, R. de & Beishuisen, J. (2016). Doeltaal-Leertaal; Een didactiek en een professionaliseringstraject. In: *Levende Talen Tijdschrift* (17/3), S. 35-45.
- Dönszelmann, S., Kaal, A., Graaff, R. de & Beishuisen, J. (2019). Doeltaal-Leertaal; De invloed van een concrete doeltaal didactiek op vaardigheidsprestaties in de reguliere mvt-les. In: *Levende Talen Tijdschrift* (20/4), S. 3-13.
- Ernst, T. (2018). Der Leser als Produzent in Sozialen Medien. In: Alexander Honold/Rolf Parr (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*. Berlin; Boston: de Gruyter, S. 490-506.
- Flokstra, J.H. (2006). *Activerende werkvormen*. Eschede: SLO.
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E., Rödiger, A. (2008). Doeltaal=voertaal voor en tegens. In: *Levende Talen Magazine* (2), S. 11-14.
- Hernot, V. (2019). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming: De perfecte driehoek. In: *Levende Talen Magazine* (8), S. 5-8.
- Kepser, M., Abraham, U. (2009). ‚Handlungsfeld Literatur‘ (Individuation, Enkulturation, Sozialisation). In: Christine Lubkoll, Ulrich Schmitz, Martina Wagner-Egelhaaf und Klaus-Peter Wegera (Hg.), *Literaturdidaktik Deutsch*. 3. Aufl. Berlin: Schmidt. S. 6-8.
- Kraus, A. (2009). Künstlerische(s) Arbeiten als fächerübergreifendes didaktisches Prinzip. In: Claus-Peter Buschkühle, Joachim Kettel, Mario Urlaß (ed.), *horizonte. Internationale Kunstpädagogik: Beiträge zum Internationalen InSEA-Kongress »horizons/horizonte – insea2007germany«*. Pädagogische Hochschule Heidelberg und Pädagogische Hochschule Karlsruhe. 17. bis 20. Juli 2007. Oberhausen: Athena Verlag. S. 51-65.

- Knaap, E. van der (2015). De transfer van literaire competentie naar de vreemde taal. Online: https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=knaap+2015+d+e+transfer&btnG= (19.02.2020).
- Knaap, E. van der (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kosevski Puljić, B. (2015). The Theory and Practice of Content and Language Integrated Learning in the German Language Classroom. In: *Journal for Foreign Languages*, 7(1), S. 275–287. Online: <https://revije.ff.uni-lj.si/Vestnik/article/view/5638> (23.06.2021).
- Krashen, S. (1983). Second Language Acquisition Theory and The Preparation of Teachers: Toward a Rationale. In: James E. Alatis, H.H. Stern & Peter Strevens (Hg.), *Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale*, Washington: Georgetown University Press, S. 255-263.
- Kwakernaak, E. (2004). Professionaliteit van docenten moderne vreemde talen. In: *Levende Talen Tijdschrift* (5/2), S. 3-16.
- Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lehrkompetenzentwicklung für Extensiven Leseunterricht (LEELU): Bücherkatalog. Online: <https://www.leelu.eu/buecherkatalog/> (25.05.2021).
- Lehrner-te Lindert, E. (2020). *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lehrner-te Lindert, E., Knaap, E. van der, Graaff, R. de (2020). Bevordering van leesvaardigheid in de vreemde taal door inzet van literaire teksten. In: *Levende Talen Tijdschrift* (21/3), S. 13-24.
- Lezen voor de lijst. Online: <https://www.lezenvoordelijst.nl/> (25.05.2021).
- Lucas, F. (2016). *Actief met taalvaardigheid: Werken met literaire genres in de klas*. Bussum: Coutinho.

Moeyes, P. (2020). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming: Van kritische lezer tot voorwaardig(er) burger. In: *Levende Talen Magazine* (1), S. 5-8.

Nederlandse Taalunie (2018). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: leren, onderwijzen, beoordelen: Supplement met nieuwe descriptors*. Den Haag: Nederlandse taalunie (auch PDF-Dokument Online).

Schat, E., Graaff, R. de & Knaap, E. van der (2018). Intercultureel en taalgerichte literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen: Een enquête onder docenten Duits, Frans en Spaans in Nederland. In: *Levende Talen Tijdschrift* (19/3), S. 13-25.

Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., Riemer, C. (Hg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

SLO (2020). *Het curriculaire spinnenweb: het leerplan*. Online: <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/handreiking-schoolleiders/curriculaire-spinnenweb/> (23.06.2021).

Stokking, K. (2016). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Swain, M. (2008). *The Output Hypothesis: its History and its Future*. Online: <http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Merrill%20Swain.pdf> (11.09.2020).

Swain, M., Suzuki, W. (2008). Interaction, Output and Communicative Language Learning. In: Bernard Spolsky and Francis M. Hult (Hg.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Tammenga-Helmantel, M. (2020). Een effectieve doeltaal didactiek. In: *Levende Talen Tijdschrift* (21/1), S. 36-39.

Weshoff, G. (1998). Een leraar met ondertitels: Achtergronden van de doeltaal-voertaalpraktijk. In: *Levende Talen* (530), S. 266-269.

Westhoff, G. (2008). *Een "schijf van vijf" voor het vreemde-talenonderwijs*.
Online: <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0920-200359/westhoff-een%20schijf%20van%20vijf.pdf> (19.02.2020).

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.

Anhang