

UNIVERSITEIT UTRECHT
FACULTEIT GEESTESWETENSCHAPPEN
DUIITSE TAAL EN CULTUUR: EDUCATIE EN COMMUNICATIE

MA THESIS “DUIITSE TAAL EN CULTUUR: EDUCATIE EN COMMUNICATIE”
(EDUCATIONAL MASTER)

BEGLEITER: DR. E. W. VAN DER KNAAP
ZWEITER GUTACHTER: DR. STEFAN SUDHOFF

Literarische Kompetenz – ein sprachübergreifendes Phänomen?

Eine empirische Untersuchung über die potenzielle Übertragung der
muttersprachlichen literarischen Kompetenz in die L2

Vorgelegt von: Deniz Altınay-Sezen

Matrikelnummer: 4042875

6/26/2014

Abstract

This study set out to determine the extent to which the literary competence obtained in L1 can be transferred to L2. In order to answer this question, an empirical research was carried out in the four classes in upper secondary education in two schools and as an outcome of this research, satisfying results have been obtained. The research comprised two sections. In the first section, a shortened version of LRQ, a self-created questionnaire based on statements connected to the literary framework and questions aimed at determining the target language and contact frequency were used. According to the results obtained, a small group was formed from the students to take part in the second part of the research. In this section of the research, the students' competence in L2 was assessed with the aid of fragments from books, questions formed from these fragments and the students' own expressions about the fragments, and this was compared with the results in L1. The obtained results answered both the question of research and the pertaining sub-questions in a satisfactory manner and in keeping with expectations, and prepared the ground for new research questions.

Keywords: Literary Competence, L2 Reading, Reading Comprehension, Competence Transfer, Literary Framework, LRQ

Gliederung

1 Einleitung.....	5
2 Literatur im DaF-Unterricht	7
2.1 DaF-Unterricht in den Niederlanden und Abiturvorschriften Havo und Vwo	7
2.2 Lesefertigkeit, Lesekompetenz und literarische Kompetenz.....	8
2.3 Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht.....	10
2.4 Literatur als Teil des DaF-Unterrichts in den Niederlanden	11
3 Begriffserklärungen.....	12
3.1 Über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen	12
3.2 Über den Referenzrahmen der Literatur.....	13
3.2.1 Beschreibung des Referenzrahmens der Literatur.....	14
3.2.2 Erstrebte Niveaus	16
3.2.3 Integration des GeRs in den Referenzrahmen der Literatur.....	16
4 Methode	18
4.1 Hintergrund der Schulen	19
4.1.1 Christelijk College Schaersvoorde	19
4.1.2 Christelijk Gymnasium Utrecht (CGU)	19
4.2 Instrumente	20
4.2.1 Literary Response Questionnaire	20
4.2.2 Fragebogen für die Feststellung des literarischen Niveaus nach Witte	20
4.2.3 Feststellung von Lesevolumen und Lesefrequenz, Erfahrungen, Lesebereitschaft und Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache	21
4.2.4 Dozenten-Interviews	21
4.2.5 Aufgabenstellungen.....	22
4.2.5 Evaluation	23
5 Analyse des ersten Teils der Untersuchung	23
5.1 Tabellen und vergleichende Resultate	23
5.1.1 LRQ Schülerumfrage – Resultate.....	23
5.1.2 Niveau Aussagen – Resultate	28
5.1.3 Lesevolumen und Lesefrequenz, Erfahrungen und Lesebereitschaft und Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache – Resultate	33
5.1.3.1 Lesevolumen und Lesefrequenz.....	33
5.1.3.2 Erfahrungen und Lesebereitschaft	38
5.1.3.3 Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache.....	39
5.1.3.3.1 Gegenüberstellung	40
5.1.4 Interview mit dem Dozenten	40
5.2 Beurteilungsprozedur.....	44
5.3 Analyse des zweiten Teils der Untersuchung	44
5.3.1 Die Untersuchungsgruppe	44

5.3.2 Tabellen und vergleichende Resultate	46
5.3.2.1 N2 Aufgaben.....	47
5.3.2.2 N3Aufgaben	48
5.3.2.3 N4Aufgaben	49
5.3.2.4 N5Aufgaben	50
5.3.2.5 Evaluation	53
5.3.2.6 Vergleichende Resultate	53
6 Schlussfolgerung	55
6.1 Schlussfolgerung Teilfrage 1	55
6.2 Schlussfolgerung Teilfrage 2	55
6.3 Schlussfolgerung Teilfrage 3	55
6.4 Schlussfolgerung Teilfrage 4	56
6.5 Schlussfolgerung Teilfrage 5	56
6.6 Schlussfolgerung Teilfrage 6	56
6.7 Schlussfolgerung Teilfrage 7	56
6.8 Schlussfolgerung Teilfrage 8	57
6.9 Schlussfolgerung Teilfrage 9	57
6.10 Schlussfolgerung Teilfrage 10	57
6.11 Schlussfolgerung Teilfrage 11	57
6.12 Schlussfolgerung Teilfrage 12	57
6.13 Schlussfolgerung Hauptfrage	58
7 Weitere Untersuchungsvorschläge.....	58
8 Diskussion	59
Literatur.....	60
ANHÄNGE.....	63
ANHANG A.....	63
ANHANG B	68
ANHANG C	76
ANHANG D.....	77
ANHANG E	78
ANHANG F	84
ANHANG G.....	87
ANHANG H.....	88
H1. <i>Der Klassenfeind + ich</i> , Bollwahn, Barbara	88
H2. <i>Tschick</i> . Herrndorf, Wolfgang.....	89
H3. <i>Schachnovelle</i> . Zweig, Stefan.....	90
H4. <i>Das Parfum</i> , Süskind, Patrick.....	91
ANHANG I	92

11. <i>Der Klassenfeind + ich</i> , Barbara Bollwahn	92
12. <i>Tschick</i> , Wolfgang Herrndorf	94
13. <i>Schachnovelle</i> , Stefan Zweig	95
14. <i>Das Parfum</i> , Patrick Süskind	97

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1 Darstellung der Durchschnittswerte pro Klasse zu den einzelnen LRQ Faktoren	24
Abb. 2 Reihenfolge der LRQ Faktoren nach Durchschnittsbewertungen pro Klasse.....	24
Abb. 3 Bewertung der LRQ Faktoren pro Klasse nach Geschlecht	26
Abb. 4 Allgemeine Verteilung der LRQ Faktoren nach Geschlecht	27
Abb. 5 Gegenüberstellung der Kompetenzniveaus der 4. Klassen.....	29
Abb. 6 Gegenüberstellung der Kompetenzniveaus der 5. Klassen.....	29
Abb. 7 Verteilung der Kompetenzniveaus per Klasse.....	30
Abb. 8 Allgemeine Gegenüberstellung der Kompetenzniveaus nach Geschlecht.....	31
Abb. 9 Verteilung der LRQ Faktoren per Kompetenzniveau	32
Abb. 10 Anzahl gelesener Bücher, Havo 4.....	34
Abb. 11 Anzahl gelesener Bücher, Atheneum 5	35
Abb. 12 Anzahl gelesener Bücher, Gymnasium 4	35
Abb. 13 Anzahl gelesener Bücher, Gymnasium 5	36
Abb. 14 Gegenüberstellung der Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache	40
Abb. 15 Bereitschaft fremdsprachige Werke zu lesen	54
Abb. 16 Gegenüberstellung der Lesebereitschaft in der L2 und der Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache	55
Tabelle 1 Darstellung der erstrebten und erreichten GeR-Niveaus	8
Tabelle 2 Darstellung der Sprachniveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.....	12
Tabelle 3 Tabellarische Übersicht der literarischen Kompetenzniveaus an den niederländischen weiterführenden Schulen	16
Tabelle 4 Darstellung der literarischen Kompetenzniveaus im DaF-Unterricht anhand von niveauspezifischen Titeln	17
Tabelle 5 Sukzessive Übersicht der durchschnittlichen Sprach- und Kompetenzniveaus anhand von niveauspezifischen Titeln.....	17
Tabelle 6 Darstellung der literarischen Kompetenzniveaus im Zusammenhang zu den GeR-Niveaus.....	18
Tabelle 7 Gegenüberstellung der Faktorenwerte der beiden teilnehmenden 4. Klassen.....	27
Tabelle 8 Geschlechtsspezifische Faktorenwerte der beiden 4. Klassen	28
Tabelle 9 Tabellarische Darstellung der Faktorenbewertungen per Niveau	32
Tabelle 10 Anzahl gelesener Bücher pro Schüler unter den jeweiligen Niveaus	37
Tabelle 11 Atheneum 5: Niveau-Aussagen der SchülerInnen, des Dozenten und die Leistungsnoten der SchülerInnen für Literatur.....	42
Tabelle 12 Gymnasium 4: Niveau-Aussagen der SchülerInnen, des Dozenten und die Leistungsnoten der SchülerInnen für Literatur.....	43
Tabelle 13 Darstellung der Untersuchungsgruppe	45
Tabelle 14 Verteilung der Bewertung unter den sechs Kompetenzniveaus per Schüler.....	51

1 Einleitung

Gute Leser in der Muttersprache sind auch gute Leser in der Fremdsprache behauptet Krashen in seinem 2004 erschienenem Werk *The Power of Reading* (Krashen 2004: 147). Auch eine in den Niederlanden durchgeführte Untersuchung brachte Resultate, die diese Aussage bestätigten (van Gelderen et. al 2007: 477). Jedoch ist Literatur als Teil des DaF-Unterrichts in den Niederlanden lange Jahre vernachlässigt worden. Das Bildungsministerium hat keine konkreten Vorschriften für das Fach Deutsch. Man könne sich an den englischen Vorschriften orientieren, heißt es (Besluit kerndoelen onderbouw VO: 2¹). Dadurch haben Deutschlehrer keinen konkreten Anhaltspunkt, was die Einsatzmöglichkeiten von Literatur im DaF-Unterricht angeht. Mit dem 2008 entwickelten Referenzrahmen für Literatur entwickelte Theo Witte aus der Rijksuniversiteit Groningen ein Instrument für Lehrer des Niederländischen, an welchem sie sich orientieren, und über schülergemäße Anwendung informieren können. 2012 entstand das Modell Ewout van der Knaaps von der Universiteit Utrecht, in dem er die GER-Niveaus dem Referenzrahmen in den Literatur integrierte, und dieses Instrument auch für DaF-Dozenten zugänglich machte. Auf seine Hypothese, dass die literarische Kompetenz der Schüler, die sie in der L1 erworben haben auf die L2 übertragbar ist, und dass Bücher auf dem gleichen Schwierigkeitsniveau laut dem Referenzrahmen für Literatur auch im Fremdsprachenunterricht behandelt werden können, welches aus dem Artikel *Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht*² Ewout van der Knaaps, Universiteit Utrecht, hervorgeht, stützt sich diese Arbeit, und versucht anhand einer empirischen Untersuchung, die an zwei Schulen in vier Klassen durchgeführt worden ist, diese Hypothese in der Praxis nachzuweisen.

1.1 Die Problemstellung

Witte, Rijlaarsdam und Schram schreiben, dass schon seit Ende der sechziger Jahre viele Literaturdidaktiker für den Literaturunterricht in den Niederlanden verschiedene Herangehensweisen formuliert haben. Ab Ende der achtziger Jahre wurde der Schüler und seine literarische Entwicklung in den Mittelpunkt gestellt. Doch Lehrer, die gleichzeitig große Freiheit in der Auswahl der zu verwendenden Bücher haben, hatten Schwierigkeiten, sich dieser Herangehensweise anzupassen, da sie in diesem Bereich keinen Anhaltspunkt fanden an dem sie sich orientieren könnten (Witte/Rijlaarsdam/Schram 2012: 3), was sich dadurch äußerte, dass Schüler öfters mit Lektüren konfrontiert wurden, die sie nicht ansprachen oder über ihrem Niveau lagen, was sich negativ auf die Lesegewohnheiten der Jugendlichen auswirkte .

Frank Huysmans veröffentlichte 2013 unter Auftrag von Stichting Lezen seinen Artikel *Van woordjes naar wereldliteratuur*, worin er auf den negativen Trend bei den Lesegewohnheiten der Jugendlichen hinweist, und auf die verschiedenen Faktoren die die Lesegewohnheit beeinflussen, eingeht. Hierbei stellt er fest, dass Jugendliche laut der Volksuntersuchung über Freizeitbeschäftigung 1975 im Durchschnitt 4,6 Stunden pro Woche lasen, und dass diese Zahl in 2005 auf 1,5 Stunden pro Woche gefallen war (Huysmans 2013: 8). Auch weist er darauf hin, dass die Lesezeit für die Schule nicht separat berechnet worden ist, d.h. dass die eigentliche, freiwillige Lesezeit möglicherweise noch weniger sein könnte. Die Lesefrequenz

¹ Besluit kerndoelen onderbouw VO laut 2013-2014

² Dies ist die Grundlage für das Forschungsprojekt, das Ewout van der Knaap im Rahmen des "Alfa Meerwaarde"-Programms der NWO (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, Netherlands Organisation for Scientific Research, Niederländischen Organisation für Forschung) 2014/15 ausführen wird. Die vorliegende Untersuchung ist eine Pilotuntersuchung dieses NWO-Forschungsprojekts, 'Koppeling van literaire competentie in de vreemde taal aan de moedertaal'. Das Forschungsdesign des Projekts wurde übernommen.

nimmt laut Huysman nach der Grundschule ab. Dabei deutet er auf die Tatsache, dass das obligatorische Lesen von bestimmten Büchern in der weiterführenden Schule den Platz von selbstausgewählten Lektüren in der Basisschule einnimmt (Huysmans 2013: 53), welches die Notwendigkeit eines Referenzrahmen für Literatur rechtfertigt.

Es sind zwar zahlreiche Untersuchungen und Hypothesen bekannt, was den linguistischen und strategischen Bereich der L1 und L2 Lesekompetenz angeht (vgl. van Gelderen et al. 2007, Krashen 2004, Bimmel/van den Berg/Oostdam 2001), jedoch sind keine vergleichbaren Untersuchungen bekannt im Bereich der fremdsprachigen Literatur, was die literarische Kompetenz in der Fremdsprache betrifft. Jedoch kann man davon ausgehen, dass das freiwillige Lesen von fremdsprachiger Literatur unter Jugendlichen kaum besteht, und dass Schüler anstelle der Lektüren die sie für den Fremdspracheunterricht hätten lesen müssen, sich größtenteils Zusammenfassungen über Webseiten wie scholieren.com oder in wenigen Fällen auch Übersetzungen bedienen (Hommersom-Schreuder, Levende Talen Magazine 2010/3:25).

Kann der negative Trend bei den Lesegewohnten der Jugendlichen mit Hilfe eines für Lehrer und Schüler entwickelten Instruments beseitigt werden und können Schüler, wenn es ihrem Niveau entspricht, ein Buch auch in der Fremdsprache lesen?

Diese Arbeit wird neben der Hauptfrage, inwiefern die in der L1 erworbene literarische Kompetenz auf die L2 übertragbar ist, auch versuchen Antwort zu geben auf bestimmte Teilfragen, die u.a. eng mit den Lesegewohnheiten der Jugendlichen und dem angebotenen Literaturunterricht in Zusammenhang stehen.

Aus der Hypothese Ewout van der Knaaps, dass die in der L1 erworbene literarische Kompetenz auf die L2 übertragbar ist, lässt sich die folgende Forschungsfrage formulieren:

- Inwiefern lässt sich die in der L1 erworbene literarische Kompetenz auf die L2 übertragen?

Die damit verbundenen Teilfragen sind folgende:

- Wie sind die Lesegewohnheiten (LRQ) der Jugendlichen in der Sekundarstufe II Havo und Vwo?
- Wie unterscheiden sich die Lesegewohnheiten der Mädchen und der Jungen in einer Klasse und im Allgemeinen?
- Wie unterscheiden sich die Lesegewohnheiten der Havo und Vwo Schüler voneinander?
- Wie sind die Lese-Niveaus (Witte) der Jugendlichen in der Sekundarstufe II Havo und Vwo?
- Wie weit unterscheiden sich die Lese-Niveaus (Witte) der Schüler voneinander innerhalb einer Klasse?
- Wie unterscheiden sich die Lese-Niveaus (Witte) der Mädchen und der Jungen im allgemeinen?
- Stimmen die Lesegewohnheiten der Schüler (LRQ) mit der Selbsteinschätzung der literarischen Kompetenz (Witte) überein?
- Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der gelesenen Bücher und dem selbsteingeschätzten literarischen Niveau?
- Gibt es einen Zusammenhang der Lese-Niveaus (Witte) der Schüler und ihren Schulnoten im Fach Literatur in der L1?

- Wie schätzen Dozenten Schüler ein, und inwiefern stimmt diese Einschätzung mit den Lese-Niveaus (Witte) der Schüler überein?
- Inwiefern unterscheiden sich Mädchen und Jungen in der Bereitschaft fremdsprachige Werke zu lesen?
- Inwiefern steht die Bereitschaft fremdsprachige Werke zu lesen im Zusammenhang mit der Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache?

2 Literatur im DaF-Unterricht

2.1 DaF-Unterricht in den Niederlanden und Abiturvorschriften Havo und Vwo

Wegen den wachsenden Wirtschaftsverhältnissen mit Deutschland hat die Deutsche Sprache einen wichtigen Platz innerhalb des niederländischen Schulcurriculums eingenommen. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird an den niederländischen weiterführenden Schulen Deutsch als Fremdsprache angeboten. Unter den Wahlfächern kommt Deutsch noch vor dem Französischen (Altmayer 2001: 134) und hat damit den ersten Platz unter den Fremdsprachen der Wahl. Englisch ist Pflichtfach und wird sowohl in der Sekundarstufe I als auch Sekundarstufe II angeboten. Nach der Einteilung des Bildungswesens in Sekundarstufe I und II in 1993 waren Schüler verpflichtet, in der Sekundarstufe I neben Englisch mindestens eine zweite Fremdsprache in ihrem Curriculum zu haben (Westhoff 2004: 13).

2004 wurden die Lernziele für die Unterstufe der weiterführenden Schulen von 280 auf 58 reduziert, indem sie globalisierter formuliert wurden (Bodde-Alderlieste, Levende Talen Magazine 2005/2). Das niederländische Bildungs- und Forschungsministerium hat für die Sekundarstufe I insgesamt 58 Lernziele vorgeschrieben, wovon 8 sich auf den Fremdsprachenunterricht Englisch richten. Für Deutsch und Französisch sind keine Lernziele vorgeschrieben, jedoch geht man davon aus, dass den Lernzielen des Englischen gefolgt werden sollte (Besluit kerndoelen onderbouw VO). Diese Lernziele sind folgendermaßen definiert³:

- Der Schüler wird vertraut gemacht mit dem englischen Sprachlautsystem durch genügend Hören von gesprochenen und gesungenen Texten.
- Der Schüler lernt das Verwenden von Strategien um seinen Wortschatz zu erweitern.
- Der Schüler lernt Strategien um Informationen aus englischsprachigen Texten oder aus einer Konversation auf Englisch zu erwerben.
- Der Schüler lernt, Informationen in englischsprachigen schriftlichen und digitalen Quellen zu finden und zu bewerten.
- Der Schüler lernt sich über sein Alltagsleben zu äußern.
- Der Schüler lernt Standardgespräche zu führen über Einkaufen, Information nachfragen oder um Hilfe zu bitten.
- Der Schüler lernt auf informelle Weise Kontakt einzuhalten via E-Mail, Brief und Chatten.
- Der Schüler lernt die Rolle des Englischen in verschiedenen Arten von internationalen Kontakten.

Diese vorgeschriebenen Lernziele stimmen mit dem GER A2 Niveau überein. (s. Kapitel 3 für GER-Beschreibungen).

Für die Sekundarstufe II wurden im Bereich des Fremdsprachenunterrichts durch eine Zusammenarbeit von Cito und SLO (vgl. Bildungsforschungszentrum) Abitur-Vorschriften

³ Eigene Übersetzung der Kernziele aus Besluit kerndoelen onderbouw VO.

festgelegt in dem das erreichte Sprachniveau der Schüler mit den GER-Niveaus verknüpft wurde (Westhoff 2004: 23). Die erstrebten Niveaus für Havo und Vwo in den Niederlanden für das Fach Deutsch bezüglich Lesefertigkeit sind in der folgenden Tabelle zu erkennen⁴:

Tabelle 1 Darstellung der erstrebten und erreichten GeR-Niveaus

Schulart	Ende des zweiten Lehrjahres	Abitur
Havo	A2	B1: 50% - B2: 50%
Vwo	A2	B1: 20% - B2: 75% - C1: 5%

Heute müssen Schüler in Sekundarstufe I der Havo und des Vwos neben Englisch noch zwei weitere Fremdsprachen lernen. Meistens handelt es sich um Deutsch und Französisch (SLO 2006). In der Sekundarstufe II bleibt Englisch Pflichtfach. Im gymnasialen Teil des Vwos müssen Schüler auch neben Englisch und einer alten Sprache (Latein und Altgriechisch) eine weitere Fremdsprache wählen. Im Atheneum bekommen Schüler neben Englisch auch eine weitere Fremdsprache angeboten. Im Havo ist eine zweite Fremdsprache nur innerhalb des Profils Cultuur en Maatschappij (vgl. sprachlich-literarisch-künstlerisches Profil) Pflicht, und kann bei weiteren Profilen als Wahlfach gewählt werden (Rijksoverheid 2^e Fase).

Die Abiturprüfung in den Niederlanden besteht aus zwei Teilen: Dem zentralen Teil und der Schulprüfung. Sie zählen je 50%. Die staatliche Prüfung besteht nur aus einer Prüfung der Lesefertigkeit. Dementsprechend muss der Schüler, sowohl bei Havo als auch bei Vwo Folgendes können (SLO Handreiking 2007: 13):

- Welche Information ist im Text relevant?
- Reflektieren über das Thema
- Die Bedeutung von verschiedenen Textelementen erkennen
- Zusammenhänge zwischen den Abschnitten finden
- Absichten des Autors und Gefühle erkennen

Die Schulprüfung besteht aus dem Notendurchschnitt in den Bereichen Hör-, Sprech- und Schreibfertigkeit (SLO Handreiking 2007: 14).

2.2 Lesefertigkeit, Lesekompetenz und literarische Kompetenz

Es ist wichtig für den Verlauf der Untersuchung zu unterscheiden zwischen der Lesefertigkeit, der Lesekompetenz und der literarischen Kompetenz.

Die Lesefertigkeit ist am einfachsten von den anderen beiden zu unterscheiden. Hierbei kann man sich an den Beschreibungen des GeRs (vgl. 3.1) und an den Lernzielen des Bildungsministeriums, wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, orientieren:

- Der Schüler lernt Strategien um Informationen aus englischsprachigen Texten oder aus einer Konversation auf Englisch zu erwerben.
- Der Schüler lernt Informationen in englischsprachigen schriftlichen und digitalen Quellen zu finden und zu bewerten.

⁴ Entnommen und zusammengefügt aus www.erk.nl : Kerndoelen Duits & Eindtermen VO

Bei Lesekompetenz und literarischer Kompetenz wird es etwas komplizierter. Lesekompetenz beinhaltet nämlich zusätzlich zu den obigen Zielen auch die Kompetenz, mit dem Text umgehen zu können und anhand des Textes Aufgaben machen zu können. Die Lesekompetenz wird laut der internationalen Leistungsmessung PISA⁵ folgendermaßen beschrieben (OECD Pisa 2002: 10):

“Lesekompetenz ist mehr als einfach nur lesen zu können. Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten – also jeder Art selbstständigen Lernens – und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.”

Das kann zusammengefasst werden als die Fähigkeit, in einem Text gezielt nach Informationen suchen, den Inhalt der Texte verstehen und darüber reflektieren zu können. Daraus kann man schließen, dass es sich bei der Lesekompetenz um das Trainieren der Lesestrategien handelt, die in der Schule trainiert und erweitert werden müssen unter Leseförderung.

Bei der literarischen Kompetenz wird danach gestrebt, auch das Interesse an Literatur bei den Schülern zu erweitern. Barth zitiert in ihrem Artikel *Leseförderung - Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen* Christine Garbes Auffassung der literarischen Kompetenz folgendermaßen (Barth 2004: 12):

“Identifikation, Empathie Distanz, das Entschlüsseln von Symbolen, ein Verständnis für den Status des Fiktionalen [...]. Weiterhin [...] die Fähigkeit zur Antizipation einer Handlung, ein Erfahrungsschatz an sprachlichen, dramaturgischen und narrativen Gewohnheiten, dann aber auch die Fähigkeit, sich zu versenken, das Ausblenden von aktueller Umweltwahrnehmung und von unmittelbarem Eigeninteresse.”

Hierunter ist zu verstehen, dass es sich bei der literarischen Kompetenz um eine andere Herangehensweise handelt als bei der Lesekompetenz. Dementsprechend müssen auch Schüler mit anderen Aufgaben konfrontiert werden, die dazu dienen sollen, ihre literarische Kompetenz zu erweitern. 1992 wurde folgende Definition der literarischen Kompetenz von Coenen in den Niederlanden anerkannt, und als Abiturziel für Literaturunterricht in der Muttersprache gesetzt (Witte 2008: 94):

“Der literarisch kompetente Leser ist in der Lage, mit und über Literatur zu kommunizieren. Der Inhalt dieser Kommunikation kann verschiedener Art sein, muss jedoch der Anforderung entsprechen, dass der Leser Zusammenhänge herstellen kann. Hierbei geht es darum, Zusammenhänge innerhalb des Textes zu erkennen, mit dem Ziel eines optimalen Leseverständnisses, das Feststellen von Zusammenhängen und

⁵ Programme for International Student Assessment

Unterschieden zwischen verschiedenen Texten, Text und Welt (die Gesellschaft und das Leben und die Einstellung des Autors) in Beziehung zueinander zu bringen und ein persönliches Werturteil in Bezug auf weitere gelesene Werke zu bilden. Die Haltung des literarisch kompetenten Lesers der Literatur gegenüber wird durch die Bereitschaft, sich in einen Text zu vertiefen und offen zu sein für unterschiedliche Perspektiven, bzw. Referenzrahmen, gekennzeichnet⁶.”

2.3 Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht

Dass das Lesen in der Muttersprache sowohl bei den Kindern als auch bei den Erwachsenen die Sprachkompetenz fördert und das Vokabular erweitert ist weitaus bekannt (u.a. Krashen 2004). Doch im Fremdsprachenunterricht musste die Literatur ihren Platz erst erwerben.

Bis in die siebziger Jahre hat man sich im DaF-Unterricht auf die mündlichen Sprachfertigkeiten der Lerner konzentriert, mit dem Ziel sprachkompetenter Schüler im alltäglichen Handeln. Literarische Texte galten als zu schwierig und für die Alltagskommunikation nicht relevant (Ehlers 2010: 1530).

Ab den siebziger Jahren bemühten sich zahlreiche Literaturdidaktiker, den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht zu validieren. Wichtigste Argumente für den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht waren:

- Literarische Texte bieten ein breiteres Bild der Alltagskommunikation als Lehrbuchtexte.
- Lesen ist unterhaltsam. Durch das Lesen von literarischen Texten werden Spracherwerber motiviert.
- Literarische Texte tragen zur sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung der Schüler bei.
- Literarische Texte sind hervorragende Quellen zur Vermittlung von Landeskunde und interkultureller Kompetenz. (Ehlers 2010: 1530-1531)

Allerdings werden im literaturdidaktischen Rahmen beim Lesen in der Fremdsprache folgende Schwierigkeiten genannt:

- Das Sprachniveau des Lesers in der Fremdsprache entspricht nicht seinem nativen Sprachniveau.
- Es sind kulturelle Unterschiede zwischen dem Leser und der Kultur des geschriebenen Textes vorhanden.
- Die Unterrichtssituationen (kommunikative Situationen) im Literaturunterricht in der Muttersprache und in der Fremdsprache sind unterschiedlich.
- Leser lesen langsamer in der Fremdsprache (Ehlers 2010: 1532).

Eine ähnliche Schwierigkeit stellt Thijssen in seiner Dissertation aus 1985, die sich auf den Literaturunterricht in der Sekundarstufe I konzentriert, auch fest: Thijssen erwähnt, dass es schwierig sei Texte zu finden, die sowohl dem sprachlichen Niveau als auch dem Denkniveau der Schüler entsprechen (Thijssen 1985: 34).

Aus diesen Gründen wird darauf aufmerksam gemacht, bei den verwendeten Texten auf das sprachliche Niveau, auf die Textlänge, auf die Themenauswahl und auf die notwendigen kulturellen Vorkenntnissen zu achten (Ehlers 2010: 1532). Trotzdem sieht man, dass Literatur

⁶ Eigene Übersetzung aus dem niederländischen Original, zitiert in Witte 2008: 94.

weitaus zugunsten der Lesekompetenz eingesetzt wird, als um die literarische Kompetenz zu fördern.

2.4 Literatur als Teil des DaF-Unterrichts in den Niederlanden

Im Jahre 1968 wurde im niederländischen Bildungssystem eine neue Gesetzgebung eingeführt, bekannt unter dem Namen Mammoetwet. Vor dieser Gesetzgebung war Literatur Teil des Fremdsprachenunterrichts und die Zielsetzung war, dass Schüler in den letzten zwei Jahren der Sekundarstufe II die wichtigsten literarischen Werke aus der Geschichte der Zielkultur kennen. Die Literatur war jedoch nicht Teil der Abiturprüfung und wurde aus diesem Grund auch von vielen Fremdsprachendozenten vernachlässigt (Thijssen 1985: 7-8) und eher literaturgeschichtliche Aspekte statt literarische Werke im Unterricht behandelt.

In den sechziger Jahren waren viele Dozenten der Havo, Vwo und Mavo (heutzutage Vmbo, vgl. Hauptschule)- Kommission der Meinung, dass die Art und Weise des Literaturunterrichts, wie er bisher gehalten wurde, zum größten Teil ersetzt werden müsse durch Landeskundeunterricht (Thijssen 1985: 33). Laut der Kommission zeichnete Literatur in dem modernen Zeitalter nur einen der vielen Aspekte eines Landes aus. Diese Äußerungen haben allerdings keine Resonanz gefunden und Literatur blieb nach der Einführung des neuen Gesetzes für weiterführende Schulen 1968, dem Mammoetwet, weiterhin eine Sektion des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II. Nur die Herangehensweise und die Ziele änderten sich. Die didaktische Herangehensweise wurde von Lernstoff-orientiert zu Schüler-orientiert. Das Ziel wurde gesetzt, dass Schüler lernen literarische Werke zu lesen, zu interpretieren und zusammenzufassen (Thijssen 1985: 14). 1971 erschien die Fremdsprachendidaktik von van't Hoff Stolk-Huisman unter dem Namen *Exemplarisch Duits Literatuuronderwijs*, welches eine Neubearbeitung ihrer Anfang der Sechzigerjahre bereits veröffentlichten Schriften beinhaltete, und die "literarische Kompetenz" der Schüler in den Mittelpunkt stellte. Leider fand diese literaturdidaktische Auffassung wenig Halt und blieb praktisch experimentell (Flippo 1984: 19).

1997 wurden die Profilmächer in der Sekundarstufe II eingeführt und 2007 neu organisiert. Hierbei gab es keine Vorschriften, wieviele Stunden innerhalb des Fremdsprachenunterrichts der Literatur gewidmet werden sollten. Man richtete sich nach den Abiturvorschriften, dass Schüler mindestens drei Bücher in der Fremdsprache gelesen haben sollten. Wie oder ob diese Bücher auch behandelt werden, wurde den Dozenten überlassen. Es gab keine Vorschriften, dass es innerhalb des Fremdsprachencurriculums auch Literatur behandelt werden müsste (Zakboek Tweede Fase 2007: 59).

Unter Anderem durch den Schwerpunkt Grammatik und dadurch, dass Dozenten nicht wussten welche und wie sie Literatur in der Unterstufe einsetzen könnten, wurde jahrelang in der Sekundarstufe I kein Literaturunterricht angeboten und man begnügte sich mit den zu lesenden Büchern, bzw. Fragmenten in der Abiturklasse. Der Einsatz von Literatur in der Sekundarstufe I war stark umstritten. Einerseits wurde die Meinung vertreten, dass die Entwicklung einer literarischen Kompetenz eine sich Schritt für Schritt entwickelnde wäre und dass man so früh wie möglich damit beginnen müsse, andererseits gab es die Meinungen, dass einsetzbare Texte für die Sekundarstufe I fehlten, Dozenten sich zu sehr auf die Sprachvermittlung konzentrieren müssen und dass ihnen das Wissen über die Einsatzmöglichkeiten fehle (Thijssen 1985: 33-34). Schüler wurden mit Literatur in der Fremdsprache erst in der Sekundarstufe II bekannt gemacht, wo allerdings empfohlen wurde, mindestens 1 Stunde des Sprachunterrichts pro Woche der Literatur zu widmen.

An diesem Konzept hat sich leider nicht viel geändert: Heutzutage müssen Abiturienten drei literarische Texte für ihre Abiturprüfung Deutsch lesen und über diese Bücher je ein kurzes

Referat schreiben (Vgl. SLO Examenprogramma moderne vreemde talen en literatuur havo/vwo⁷). Was den Einsatz von Literatur bei den früheren Klassen betrifft, sind keine konkreten Vorschriften vorhanden, und der Umgang mit Literatur im Bereich der Fremdsprachen hängt von der Schule, bzw. von dem Dozenten ab. Auch in der Abiturklasse bestimmt der Dozent das Maß, in dem Literatur behandelt wird. Es werden teilweise Fragmente, Übersetzungen, oder Zusammenfassungen gelesen. Dozenten, die in dem Fremdsprachenunterricht Literatur behandeln möchten, sind auf der Suche nach Einsatzmöglichkeiten. Die Webseite www.lezenvoordelijst.nl und der Referenzrahmen der Literatur, welcher durch Ewout van der Knaap von der Universität Utrecht an die Fremdsprachen angepasst wurde und unter Kapitel 3 näher betrachtet wird, bietet einen guten Anhaltspunkt und wird immer mehr von DaF-Dozenten verwendet.

3 Begriffserklärungen

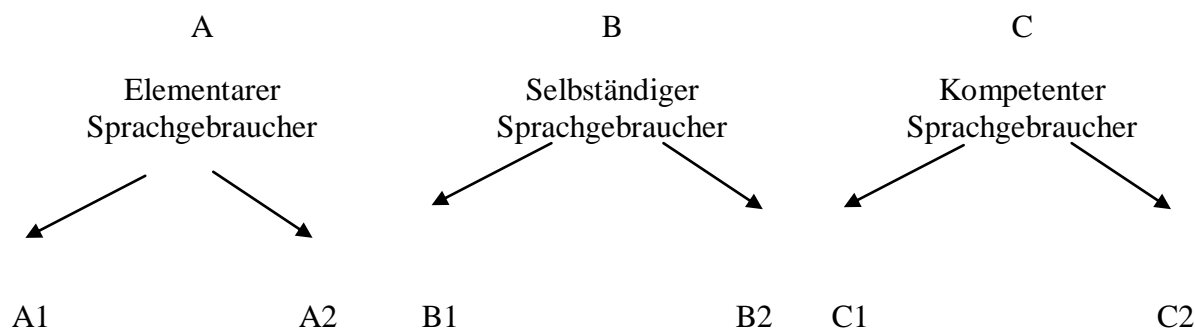
In Folgenden werden die zwei Begriffe, die im engen Zusammenhang zu dieser Untersuchung nach dem Zusammenhang der literarischen Kompetenz in L1 und L2 stehen, näher beschrieben.

3.1 Über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Der gemeinsame europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeR) wurde 2001 durch den Europarat in Strasbourg entwickelt und als allgemein gültiger Referenzrahmen für Sprachen anerkannt. Der Referenzrahmen für Sprachen soll dazu dienen, ein klares, zielgerichtetes Curriculum für den Fremdsprachenunterricht gestalten zu können. Es wird beabsichtigt, dass Lehrer klare Ziele vor sich haben während sie ihren Unterricht gestalten, und dass das Sprachniveau des Spracherwerbers anhand von diesem Referenzrahmen gemessen werden kann. (GeR 2001: 18) Hierbei sind sechs Niveaus unterschieden worden. Für jedes Niveau sind Ziele anhand von Can-Do-Statements definiert worden in den Bereichen von: Lesen, Sprechen, Gespräche führen, Hören und Schreiben. (GeR 2001: 36) Das erstrebte End-Niveau für die Sekundarstufe I im Bereich des Lesens liegt bei A2 (vgl. SLO 2007, Concretisering van de kerndoelen Engels). In dieser Untersuchung wird nicht weiter eingegangen auf GeR und deshalb werden diese Niveaus und Zielsetzungen nicht im Detail erörtert, sondern nur Aspekte bezüglich der Lesefertigkeit kurz dargestellt.

Die sechs Sprachniveaus sind unterteilt in drei Hauptniveaus: A, B und C. Tabellarisch werden sie folgendermaßen dargestellt (GeR 2001: 34).

Tabelle 2 Darstellung der Sprachniveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen



⁷ Laut Abiturvorschriften des Bildungsministeriums 2013-2014

Bezüglich der Lesefertigkeit liegen diesen Niveaus folgende Ziele zu Grunde⁸:

A1: *Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.*

A2: *Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Spreisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache, persönliche Briefe verstehen.*

B1: *Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.*

B2: *Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.*

C1: *Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.*

C2: *Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke. (GeR 2001: 36)*

3.2 Über den Referenzrahmen der Literatur

Die Idee, literarische Werke unter einem Referenzrahmen einzuordnen, ist nicht aus dem Nichts entstanden. Wie schon bereits beschrieben, nehmen die Lesegewohnheiten der Jugendlichen immer mehr ab, und Wissenschaftler bemühen sich darum, eine Lösung zu finden, so dass Jugendliche lernen interpretativ mit einem Text umzugehen, freiwillig und vielfältiger zu lesen, und das Interesse an literarischen Werken zu entwickeln. Da Jugendliche den größten Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, ist es auch selbstverständlich, dass die Lesegewohnheiten in der Schule stimuliert werden müssen.

Bereits 1985 hat Martin Thijssen in seiner Dissertation die Einteilung literarischer Werke nach Schülerinteressen verteidigt, und ein Literatur-Curriculum vorgeschlagen, welches nach den Kompetenzen der Unterstufe- / Oberstufe-Schüler aufgebaut werden sollte. (Thijssen 1985: 220).

2008 stellte Theo Witte von der Rijksuniversiteit Groningen in seiner Dissertation den Referenzrahmen der Literatur vor. Hiermit erweiterte er die Definition der literarischen Kompetenz von Coenen (s. Kapitel 2.2) und führte verschiedene Stadien der literarischen Kompetenz und von Möglichkeiten ein, sich von einem Stadium zum anderen weiterzuentwickeln. Der Referenzrahmen entstand aus einer longitudinalen Untersuchung an den niederländischen weiterführenden Schulen. Gegenstand der Untersuchung waren niederländische Havo (weiterführende Schule mit Fachhochschulreife) und Vwo (vgl. Gymnasium) Schüler in der Oberstufe, und es wurden die individuellen Lesegewohnheiten und Kompetenzen der Schüler untersucht. Er stellte fest, dass Schüler sich was die literarische Kompetenz betraf, voneinander unterschieden, und Lehrer nicht wussten, wie die Schüler sich in ihrer Lesekompetenz weiterentwickeln sollten, so wie es in den Abiturvorschriften angegeben ist. (Witte 2008: 500) Das Feststellen und Zusammenfassen der unterschiedlichen Kompetenzniveaus hat dazu geführt, dass ein Referenzrahmen der Literatur entstanden ist, welcher Schüler-Kompetenzniveaus und Buch-Komplexitäten verknüpfte und damit ein

⁸ Entnommen aus GER 2001 Tabelle 2, Kategorie Lesen. Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung.

wichtiges Instrument für den Literaturunterricht darstellte. Die Untersuchung und der daraus entstandene Referenzrahmen der Literatur mit den sechs verschiedenen Kompetenzniveaus wurden zusammengefasst unter dem Titel *Het oog van de Meester*.

Ausgehend von der Frage, welche Erfahrungswerte man von einem Schüler auf einem bestimmten literarischen Niveau in der Sekundarstufe II beim Umgang mit einem bestimmten literarischen Text erhalten kann, hat Witte 2011 ein Instrument entwickelt, das der Einordnung von Büchern in den Referenzrahmen dienen soll (Witte/Rijlaarsdam/Schram 2012: 7). Dadurch werden Bücher mit Hilfe dieses Instruments (*Quickscan*) analysiert und man erhält eine Übersicht zum literarischen Niveau. Die Analyse besteht aus vier Dimensionen, die wiederum in 15 Indikatoren eingeteilt sind: Allgemeine Voraussetzung (um den Text verstehen zu können), Vertrautheit mit dem Sprachgebrauch – vgl. GeR – und dem literarischen Stil, Vertrautheit mit literarischen Verfahren und Vertrautheit mit literarischen Figuren (van der Knaap 2014: im Druck)⁹.

2011 wurde von der Universitären Lehrerabteilung der Rijksuniversiteit Groningen die Webseite www.lezenvoordelijst.nl gegründet. In diesem Jahr kamen die niederländischen Texte auf die Webseite, wobei es sich um Beschreibungen, Didaktisierungsvorschläge und wissenschaftliche Analysen der Bücher handelt. Die Bücher werden anhand des Referenzrahmens der Literatur eingeteilt, und die dazu gehörenden Analysen unter dem Namen *Quickscan* und Aufgabenstellungen online zur Verfügung gestellt. Zur Zeit besteht der niederländische Katalog aus 100 Titeln für die Unterstufe und 208 Titeln für die Oberstufe.

Im November 2012 wurde der deutsche Katalog über die Webseite zur Verfügung gestellt. Die Entwicklung des deutschen Katalogs stammt von Ewout van der Knaap von der Universität Utrecht. Für den deutschen Katalog hat van der Knaap den Referenzrahmen der Literatur mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen der Sprachen verknüpft, welches eine tabellarische Übersicht von Werken wiedergibt, die sowohl von der literarischen als auch von der sprachlichen Komplexität her analysiert und didaktisiert werden (s. Kapitel 4). Zur Zeit befinden sich 52 Titel im Deutschen Katalog, und er wird regelmäßig erweitert.

3.2.1 Beschreibung des Referenzrahmens der Literatur

Der Referenzrahmen, wie bereits erwähnt, soll als ein Instrument für den Literaturunterricht dienen, und soll Lehrern die literaturmäßige Einordnung ihrer Schüler ermöglichen (Witte/Sâmihăian, 2012: 8). Er besteht aus sechs Niveaus, die sich anhand von Leserkompetenzen und Interessen definieren lassen. Im folgenden werden diese sechs Niveaus näher betrachtet.

a) N1 – Sehr begrenzte literarische Kompetenz (= Erlebendes Lesen)

Unter Niveau 1 lassen sich Leser, die wenig Erfahrung haben mit dem Lesen, und die nicht gerne lesen einordnen. Leser unter diesem Niveau lesen nur, wenn sie müssen, und dann am liebsten ein Buch, in dem viel passiert, und das um die 75-150 Seiten umfasst. Die Hauptfigur und die Handlung müssen der Erlebniswelt der Jugendlichen entsprechen und es dürfen außer der Hauptfigur nur eine begrenzte Anzahl von Nebenfiguren auftreten. Die Sprache kennzeichnet sich als einfache, alltägliche Sprache.

b) N2 – Begrenzte literarische Kompetenz (= Erkennendes Lesen)

⁹ Tabelle 6 übersetzt und angepasst von Ewout van der Knaap aus Witte, Rijlaarsdam, Schram 2012

Unter Niveau 2 lassen sich Leser einordnen, die einige Leseerfahrungen haben. Solange die Seitenanzahl der Bücher zwischen 75-150 liegt, die Sprache einfach und der Aufbau gut strukturiert ist, sind sie bereit einfache literarische Werke zu lesen. Die Hauptfigur muss nicht unbedingt ein Jugendlicher sein, seine Handlungsgründe jedoch identifizierbar sein. Die Geschehnisse müssen dramatisch sein und in einem hohen Tempo aufeinander folgen. Es wird ein geschlossenes Ende bevorzugt.

- c) N3 – Weder begrenzte noch ausgebreitete literarische Kompetenz (= Reflektierendes Lesen)

Leser auf diesem Niveau haben einige Leseerfahrungen mit Erwachsenenliteratur. Sie interessieren sich für gesellschaftliche, psychologische und moralische Fragen, und können, solange der Aufbau gut strukturiert ist, leicht komplexe Werke lesen und sind bereit, von ihrer Erlebniswelt abzuweichen. Das Ende kann offen sein und es kann dem Werk eine tiefere Bedeutung zu Grunde liegen. Diese Leser sehen die Literatur als Mittel, die Welt kennenzulernen.

- d) N4 – Einigermaßen ausgebreitete literarische Kompetenz (= Interpretierendes Lesen)

Leser auf Niveau 4 haben Erfahrung mit dem Lesen von Erwachsenenliteratur, und lesen auch gerne Werke bekannter Autoren. Sie sind vor Allem interessiert an dem Erzählstil und der Autorenintention. Die Figuren und Handlungen sind weit von ihrer Erlebniswelt entfernt, und der Aufbau einigermaßen komplexer mit Zeitsprüngen und Perspektivenwechsel. Der Text könnte aus mehrere Bedeutungsschichten bestehen.

- e) N5 – Ausgebreitete literarische Kompetenz (= Literarisches Lesen)

Niveau 5-Leser sind erfahrene Leser, die auch mühelos ältere Werke lesen, und sie literaturgeschichtlich einordnen können. Es kann sich auf diesem Niveau um komplexe Texte mit offenen Stellen und mehreren Bedeutungsschichten handeln, die sich weit von der Erlebniswelt des Lesers abspielen. Die Leser sind bereit sich in die kulturhistorischen Aspekte und den Stil des Textes zu vertiefen. Sie sind im Stande, Bücher mit einem komplexen Sprachgebrauch zu lesen und einem komplexen Aufbau zu folgen.

- f) N6 – Sehr ausgebreitete literarische Kompetenz (= Akademisches Lesen)

Leser auf Niveau 6 haben viel Erfahrung mit dem Lesen und gehen einen Text kritisch an. Sie mögen abstrakte, komplexe Werke mit mehreren Bedeutungsschichten. Die Leser verfügen über einiges Wissen über wichtige Themen, wie z.B. die Bibel, die Mythologie, Philosophie und sie können einen Text im Zusammenhang zu anderen literarischen Werken oder Motiven interpretieren. Auch haben sie bestimmte Vorkenntnisse über literarische Verfahrensweisen. (Witte 2008: 132-139)

Aufgrund dieser Einteilung wird es möglich, Bücher mit Hilfe einer tabellarischen Analyse (*Quickscan*) nach Komplexität in den vier Dimensionen des Sprachgebrauchs und literarischen Stils, den notwendigen Vorkenntnissen, dem literarischen Stil und literarischen Verfahren unter diesen sechs Niveaus einzuordnen (Witte/Rijlaarsdam/Schram 2012: 19-20). Diese *Quickscans* sind über die Webseite www.lezenvoordelijst.nl zugänglich. Jedes Buch kann auf drei Niveaus gelesen werden, und es können Aufgabenstellungen auf diesen drei Niveaus erstellt werden. Dabei spricht Witte von dem optimalen Niveau (N) und den N-1 und N+1 Niveaus (Witte 2008: 503), die ebenfalls für ein bestimmtes Buch in Betracht kommen können.

3.2.2 Erstrebte Niveaus

Die erstrebten Niveaus in den weiterführenden Schulen Havo und Vwo sind in der folgenden Tabelle zu erkennen (Witte 2008: 432):

Tabelle 3 Tabellarische Übersicht der literarischen Kompetenzniveaus an den niederländischen weiterführenden Schulen

	N1	N2	N3	N4	N5	N6
Anfangsniveau Sekundarstufe II	Schwach	Ausreichend	Gut	Sehr gut	-	-
Abschlussniveau Havo	Ungenügend	Mangelhaft	Ausreichend	Gut	Sehr gut	-
Abschlussniveau Vwo	-	Ungenügend	Mangelhaft	Ausreichend	Gut	Sehr gut

Bereits 1985 schrieb Thijssen, dass die literarische Kompetenz sich Schritt für Schritt entwickelt und dass Schüler, wenn sie erst in der Sekundarstufe II mit dem Literaturunterricht bekannt gemacht werden, die geforderten Kompetenzen nicht erreichen können (Thijssen 1985: 33). Im Jahre 2008 stellte sich aus Wittes longitudinaler Untersuchung heraus, dass die angestrebten Abschlussniveaus bei Havo und Vwo Schülern zum größten Teil nicht erreicht werden. Den Grund erklärt Witte dadurch, dass Schüler durch mangelndem Literaturunterricht in der Sekundarstufe I mit einem zu niedrigen Anfangsniveau mit der Sekundarstufe II beginnen, und sich in der Sekundarstufe II auch nicht wie erwartet weiter entwickeln können, da sie keine interpretativen Fähigkeiten entwickelt haben, die sie für die von ihnen verlangten Bücher benötigen (Witte 2008: 513). Das zeigt, dass sich in den vergangenen 23 Jahren leider nicht viel verändert hat. Auch erwähnt Witte, dass Schüler sich niveaumäßig schneller weiterentwickeln als diejenigen, die von Anfang an über ein höheres Leseniveau verfügen. Das könne u.a. daran liegen, dass Dozenten nicht wissen wie man das Lesevergnügen eines Schülers mit einer bereits höheren literarischen Kompetenz fördern könnte (Witte 2008: 514).

Als Lösung zu diesem Problem steht der von Witte entwickelte Referenzrahmen der Literatur zur Verfügung, der Dozenten ermöglicht bereits in der Sekundarstufe I schülerspezifische Vorschläge zur Lektürenausswahl zu machen und Aufgabenstellungen vorzubereiten, die den Niveaus der Schüler entsprechen. Durch niveauspezifische Aufgabenstellungen werden die literarischen Kompetenzen der Schüler stimuliert, und ihre Kompetenzen erweitert.

3.2.3 Integration des GeRs in den Referenzrahmen der Literatur

Kast (1984 & 1994), Mummert (1984), Haas (1984), Bredella (1985 & 1986) und Ehlers (1992) sind nur wenige der Literaturdidaktiker und Wissenschaftler, die literaturdidaktische Unterrichtsmodelle für den Fremdsprachenunterricht versucht haben aufzustellen (Ehlers 2010: 1539).

Ewout van der Knaap von der Universität Utrecht hat 2009 ein literaturdidaktisches Modell für den fremdsprachigen Literaturunterricht entwickelt, indem er GeR in den Referenzrahmen der Literatur integriert hat. Dadurch wird es auch für Fremdsprachendozenten möglich geeignete Lektüren für ihren Fremdsprachenunterricht zu finden, und einen schülerorientierten Unterricht zu gestalten, der die Lesekompetenz der Schüler auch in der Fremdsprache erweitert. Dieses Modell wurde November 2012 auf die Webseite www.lezenvoordelijst.nl aufgenommen und ein Katalog für Deutsch mit 100 Titeln erstellt (Knaap 2014: im Druck). Als Integrationsmodell kann die folgende Tabelle als Leitfaden

genommen werden, woraus die erstrebten Niveaus für den Abschluss zu erkennen sind (Knaap 2014: im Druck):

Tabelle 4 Darstellung der literarischen Kompetenzniveaus im DaF-Unterricht anhand von niveauspezifischen Titeln

	N1	N2	N3	N4	N5	N6
	Pressler: <i>Bitterschokolade</i>	-ky: <i>Heißt du wirklich Hasan Schmidt?</i>	Kaminer: <i>Russendisko</i>	Schlink: <i>Der Vorleser</i>	Kafka: <i>Die Verwandlung</i>	Büchner: <i>Woyzeck</i>
Abschluss Havo	--D	-D	D	+D	++D	
Abschluss Vwo	--D	--D	-D	D	+D	++D

D= Durchschnitt

Wie bereits erwähnt, wird von den Schülern erwartet, dass sie mindestens mit einem GeR-A2 Niveau mit der Sekundarstufe II beginnen (s. Tabelle 1). Verglichen mit dem Referenzrahmen der Literatur, müssten laut Witte Schüler mit einem Mindestniveau N2 mit der Oberstufe beginnen, obwohl das eigentliche Ziel N3 sein sollte. Knaap stellt in seinem noch zu veröffentlichendem Artikel fest, dass es unter diesen Umständen, und unter Berücksichtigung von Wittes Beobachtung, man entwickle sich pro Jahr idealerweise um 1 Niveau höher, im Prinzip ab der 3. Klasse der Sekundarstufe II, d.h. dem 2. Jahr des DaF-Unterrichts niveaumäßig und sprachmäßig möglich sein müsste, mit dem Aufbau der literarischen Kompetenz im DaF-Unterricht zu beginnen (Knaap 2014: im Druck). Anhand dieser Aussage und dem Durchschnittsniveau, wiedergegeben in der obigen Tabelle, können beispielsweise folgende Lektüren, entnommen aus dem deutschen Katalog www.lezenvoordelijst.nl, per Klasse aufgelistet werden:

Tabelle 5 Sukzessive Übersicht der durchschnittlichen Sprach- und Kompetenzniveaus anhand von niveauspezifischen Titeln

Klasse	GeR-Niveau	Literarisches (optimales) Niveau	Buch
Sek. II, 3. Klasse	A1-A2	N1	<i>Yildiz heißt Stern.</i> Heyne, Isolde
Sek. II, 4. Klasse	A2-B1	N2	<i>Der Klassenfeind + ich.</i> Bollwahn, Barbara
Sek. II, 5. Klasse (Abschluss Havo)	B1-B2	N3	<i>Meine freie deutsche Jugend.</i> Rusch, Claudia
Sek. II, 6. Klasse (Abschluss Vwo)	B2-C1	N4	<i>Der Vorleser.</i> Schlink, Bernhard

Eine ähnliche Tabelle von Syb Hartog erschien 2013 in der Zeitschrift *Levende Talen Tijdschrift*, bei der die literarischen Kompetenzniveaus im Zusammenhang zu den GeR-

Niveaus, unter Berücksichtigung der –N und +N Niveaus dargestellt wurden¹⁰ (Hartog 2013, Levende Talen Magazine 2013/2):

Tabelle 6 Darstellung der literarischen Kompetenzniveaus im Zusammenhang zu den GeR-Niveaus

A1					
A2	Niveau 1 - Erlebendes Lesen				
B1		Niveau 2 - Erkennendes Lesen			
B2			Niveau 3 - Reflektierendes Lesen		
C1				Niveau 4 - Interpretierendes Lesen	
C2				Niveau 5 - Literarisches Lesen	Niveau 6 - Akademisches Lesen

Danach handelt es sich bei dem Anfangsniveau in der Sekundarstufe II um ein GeR A2 Sprachniveau und größtenteils ein N2 nach dem Referenzrahmen der Literatur, wobei der Übergang zu N3 gefördert werden sollte zusammen mit dem Erweitern des Sprachniveaus.

4 Methode

Die Untersuchung zur Praxis im literarischen Lesen im DaF-Unterricht in den Niederlanden und der Übertragung der literarischen Kompetenz auf die L2 findet an zwei niederländischen weiterführenden Schulen und bei jeder Schule in zwei separaten Unterrichtsstunden statt, mit zwei Wochen Abstand. Am ersten Tag der Untersuchung werden SchülerInnen gebeten, an einer zweiteiligen Umfrage in der L1 teilzunehmen. Der erste Teil beabsichtigt festzustellen, wie die Lesegewohnheiten der SchülerInnen in ihrer Muttersprache sind. Durch diesen Abschnitt kann man feststellen, inwiefern die Lesegewohnheiten der Jungen und Mädchen, der Havo, Vwo und Gymnasium Schüler sich voneinander unterscheiden. Im zweiten Teil bewerten Schüler Aussagen in L1 über ihr literarisches Niveau nach dem Referenzrahmen der

¹⁰ Bearbeitung von Referenzrahmen 1. Literair niveau en taalniveau von Syb Hartog. Levende Talen Tijdschrift, 2013/2

Literatur von Witte. Hieraus entsteht eine Einstufung, die mit den Lesegewohnheiten der Schüler verglichen wird. Gleichzeitig werden Dozenten gebeten, eine Tabelle auszufüllen und Aussagen über die literarischen Niveaus der Schüler zu machen. Nach diesen Daten wird pro Schultyp eine Gruppe von Schülern gebildet, die an der weiteren Untersuchung, die am zweiten Tag stattfinden soll, teilnehmen wird. Am zweiten Tag der Untersuchung werden Schülern Textfragmente in der L2, in diesem Fall auf Deutsch, ausgeteilt, und ihre literarische Kompetenz näher untersucht.

4.1 Hintergrund der Schulen

An der Untersuchung nahmen die beiden Schulen, Christelijk College Schaersvoorde und das Christelijk Gymnasium Utrecht, teil. Die Schulen und die untersuchten Klassen werden hierunter im Detail beschrieben.

4.1.1 Christelijk College Schaersvoorde

Die Schulgemeinschaft Christelijk College Schaersvoorde befindet sich in Aalten, an der deutsch-niederländischen Grenze. Die Schule umfasst die Schulformen Hauptschule (Vmbo), Realschule mit Fachhochschulreife (Havo) und Gymnasium ohne Latein und Griechisch (Atheneum) und hat insgesamt um die 2.000 Schüler. Es werden die Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch angeboten, welche in der Sekundarstufe I Pflichtfächer sind. Englisch bleibt auch bei Sekundarstufe II weiterhin Pflichtfach. Schüler müssen dazu noch eine weitere Fremdsprache, d.h. entweder Deutsch oder Französisch, wählen. Der DaF-Unterricht findet 2 Stunden pro Woche platz.

Aus den Abiturvorschriften der Schule¹¹, welche den schulischen Teil der Abiturprüfung darstellen, ist zu erkennen, dass Literatur in den Fremdsprachen Deutsch und Französisch bei dem Schultyp Havo, parallel zu den zentralen Abiturvorschriften, nur in den Abiturklassen vorgeschrieben wird, und Grammatik und das Trainieren der vier Fähigkeiten nach dem GeR den Hauptteil des DaF-Unterrichts ausmachen. Literatur ist im Schultyp Atheneum Teil des Curriculums ab der 4 Klasse. In der Abiturklasse kommt auch Literaturgeschichte dazu, wird allerdings innerhalb des zwei-stündigen DaF-Unterrichts behandelt.

An der Untersuchung nahm eine Havo 4 und eine Atheneum 5 Klasse teil. In der Havo 4 Klasse waren insgesamt 17 Schüler, davon 4 Mädchen und 13 Jungen. Die Atheneum 5 Klasse bestand aus 15 Schülern, davon 8 Mädchen und 7 Jungen. Das GeR-Niveau (Lesen) wurde von der Dozentin für Deutsch (Karin Amersfoort-Brinks) für die Havo 4 Klasse als A2, für die Atheneum 5 Klasse als B1-B2 angegeben.

4.1.2 Christelijk Gymnasium Utrecht (CGU)

Es gibt neben den Schulgemeinschaften, die mehrere Schulformen unter einem Dach haben, u.a. auch Gymnasien, insgesamt 38 selbständige Gymnasien in den Niederlanden, und CGU ist mit ca. 1000 Schüler eines von denen. Das CGU wurde 1897 gegründet und hat damit eine lange Tradition.

Englisch ist auch am CGU sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II Pflichtfach. Dazu bekommen Schüler auch entweder Latein oder Altgriechisch. In der Sekundarstufe II haben Schüler die Wahl zwischen Deutsch, Französisch und Spanisch neben den Pflichtfächern Englisch und Latein, bzw. Altgriechisch, und müssen eine dieser Sprachen wählen. Deutsch ist ein populäres Fach und wird in der Sekundarstufe II von ca. 125 Schülern pro Jahr, verteilt über Gym 4, 5, und 6, gewählt. In der Sekundarstufe II bekommen die

¹¹ Im Niederländischen: PTA. Programma voor Toetsing en Afsluiting

Schüler 3 Stunden pro Woche DaF-Unterricht. In der Abiturklasse wird 1 Stunde davon dem Literaturunterricht gewidmet.

An der Untersuchung nahm eine 4. und eine 5. Klasse teil. Die 4. Klasse bestand aus 20 Schülern, davon 9 Mädchen und 11 Jungen. In der Unterrichtsstunde der 5. Klasse waren 12 Mädchen und 11 Jungen, insgesamt 23 Schüler anwesend und machten an der Untersuchung mit. Das GeR-Niveau (lesen) wurde von dem Dozenten für Deutsch (Frans Benders) für die 4. Klasse des Gymnasiums als A2-B2, für die 5. Klasse des Gymnasiums als B1-C1 angegeben.

4.2 Instrumente

Bei dieser Untersuchung wird von fünf Instrumenten Gebrauch gemacht. Diese Instrumente werden hierunter einzeln beschrieben. Der genaue Inhalt und die Fragestellungen der angewandten Instrumente befinden sich im Anhang.

4.2.1 Literary Response Questionnaire¹²

1995 wurde die Literary Response Questionnaire (im weiteren Text als LRQ bezeichnet) durch David S. Miall und Don Kuiken entwickelt. Die Hauptidee dahinter war nicht, Leser nach ihren Kompetenzen zu kategorisieren, sondern vielmehr ihre Leseinstellungen zu messen (Miall/Kuiken 1995: 3). Nach längeren Untersuchungen und mehrfachem Vergleich mit ähnlichen Instrumenten haben die Untersucher sich auf 68 Fragen geeinigt, welche anhand einer Likert-Skala die Leseinstellungen der Leser bestimmen sollten. Diese Fragen waren eingeteilt unter sieben Faktoren: *Leisure Escape* bewertet, inwiefern Lesen für den Befragten als ein Mittel gilt, sich zu entspannen. *Story-Driven Reading* bewertet, inwiefern Spannung und Dramatik einer Geschichte für den Leser wichtig ist. *Insight* bewertet, inwiefern das Lesen dem Leser hilft, vorher unbewusste Eigenschaften oder unbemerkte Lebenshaltungen zu erkennen. *Empathy* bewertet, inwiefern der Leser sich mit den fiktiven Figuren identifiziert. *Concern with Author* bewertet das Interesse des Lesers an Stil und Thema und der literaturgeschichtlichen Einordnung des Textes. *Imagery Vividness* bewertet die Handlungsdichte des Lesers dem Geschehen gegenüber. *Rejection of Literary Values* bewertet, wie die Stellung des Lesers gegenüber der institutionellen Annäherungsweise der Literatur ist.

Bei dieser Untersuchung wurde die ins Niederländische übersetzte und auf 28 Fragen gekürzte Version von Frank Hakemulder von der Universität Utrecht verwendet.

4.2.2 Fragebogen für die Feststellung des literarischen Niveaus nach Witte¹³

Dieser selbst entwickelte Fragebogen umfasst 30 Aussagen, die anhand der von Witte entwickelten sechs Kompetenzprofile (Witte 2008: 132-140) und der Webseite www.lezenvoordelijst.nl erstellt worden sind, vier Zusammenfassungen von niederländischen Büchern auf den Niveaus 2, 3, 4 und 5, und vier kurze Fragmente aus deutschsprachigen Büchern auf den Niveaus 2, 3, 4 und 5. Da es sich um den Inhalt und nicht um das Sprachniveau handelt, wurde eine Wörterliste bei den deutschsprachigen Fragmenten dazugefügt. Die Fragen waren anhand einer Likert-Skala zu beantworten.

Bei den Zusammenfassungen mussten SchülerInnen anhand einer Likert-Skala bewerten, inwiefern ihnen das Buch zusprach. Bei den deutschsprachigen Fragmenten mussten sie angeben, wie schwierig sie das Fragment fanden.

¹² Für die genaue Liste der LRQ siehe Anhang

¹³ Für die genaue Liste der Aussagen und Fragmente siehe Anhang

Die Zusammenfassungen und die Bücher, aus denen die Fragmente stammen wurden der Webseite www.lezenvoordelijst.nl entnommen. Sie waren alle bereits niveaumäßig eingeteilt. Bei den Zusammenfassungen handelte es sich um die folgenden Bücher:

Niveau 2: *Het leven is verschrikkulluk!*. 2005. Raoul de Jong

Niveau 3: *Allemaal willen we de hemel*. 2008. Els Beerten

Niveau 4: *Het behouden huis*. 1951. W. F. Hermans

Niveau 5: *De Wetten*. 1991. Connie Palmen

Es wurden Textfragmente aus den folgenden deutschsprachigen Büchern ausgewählt:

Niveau 2: *Joyride Ost. Ein Roadmovie-Roman*. 2010. Thorsten Nesch.

Das ausgewählte Fragment zeigt eine spannungsvolle Dialogszene aus dem Roman, in einer jugendlichen vertrauten, einfachen Sprache.

Niveau 3: *Tschick*. 2010. Wolfgang Herrndorf.

Das ausgewählte Fragment ist spannend. Es sind Metapher und Perspektivenwechsel vorhanden und es wird ein soziales Thema angesprochen. Der Aufbau ist gut übersichtlich.

Niveau 4: *Schachnovelle*. 1943. Stefan Zweig

Das ausgewählte Fragment spricht ein geschichtliches Thema an und verlangt einige Vorkenntnisse in Geschichte oder Bereitschaft, Informationen über dieses Thema einzuholen.

Niveau 5: *Das Parfum*. 1985. Patrick Süskind

Das ausgewählte Fragment beinhaltet sowohl intertextuelle Verweise auf bekannte historische Persönlichkeiten, als auch Intertextualität anhand des Aufbaus. Der Satzbau ist nicht einfach und ist geprägt durch rhetorische Stilmittel.

4.2.3 Feststellung von Lesevolumen und Lesefrequenz, Erfahrungen, Lesebereitschaft und Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache¹⁴

Für die Feststellung der obigen Kategorien wurden insgesamt 13 Fragen entwickelt und in der ersten Umfrage von den Schülern beantwortet. Diese Fragen sollen dazu dienen, die Resultate der LRQ und der Niveau-Aussagen zu bestätigen. Fragen unter der Kategorie Lesevolumen und Lesefrequenz waren Eingruppierungs-Fragen. In der Kategorie Erfahrungen wurden zwei geschlossene Fragen gestellt, die sich auf die Schülererfahrungen mit den in der Schule gelesenen literarischen Texten bezogen. Im Bereich der Lesebereitschaft wurde gefragt, ob Schüler ein Buch für die Schule auslesen würden, wenn sie den Inhalt interessant fänden. Diese Frage war auch nur mit ja oder mit nein zu beantworten. Es wurde eine vierte Frage gestellt, in Form einer offenen Frage. Hier wurden Schüler gebeten einen Titel anzugeben, der ihnen am besten gefallen hat.

Um die Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache, in diesem Falle mit dem Deutschen, festzustellen, wurden fünf geschlossene Fragen gestellt. Fragen und Resultate werden unter 5.3 näher betrachtet.

4.2.4 Dozenten-Interviews¹⁵

Für diese Untersuchung wurden für Dozenten Niederländisch und Deutsch zwei Formulare zusammengestellt. Das eine Formular beinhaltete eine Tabelle mit den Namen der an der ersten Umfrage teilnehmenden Schülern. Dabei sollten Dozenten ankreuzen, welche literarische Kompetenz sie dem jeweiligen Schüler zuordnen. Außerdem gab es auch eine Spalte, wo die Literaturnote des letzten Jahres eingetragen werden sollte.

Bei den Dozenten für Deutsch wurde auch nach dem GeR-(Lese)Niveau der Schüler gefragt.

¹⁴ Für genaue Liste der Fragestellungen siehe Anhang LRQ

¹⁵ Für die genaue Liste der Fragen und die Tabelle siehe Anhang

Das zweite Formular beinhaltete sechs Fragen, die von den jeweiligen Dozenten beantwortet werden sollten. Dabei ging es um Aussagen der Dozenten bezüglich der Herangehensweise und der Bewertung der Methodik.

4.2.5 Aufgabenstellungen¹⁶

Für die anhand der Antworten aus der ersten Umfrage ausgewählten Projektgruppen wurden, um einen möglichen Einfluss der ersten Umfrage zu vermeiden, andere Textfragmente ausgewählt als bei der ersten Umfrage, anhand derer auch niveaugerechte Aufgaben formuliert werden konnten. Es wurde für jedes Niveau 1 Fragment ausgewählt, und anhand dieses Fragments wurden vier Aufgaben formuliert. Die Schüler erhielten eine Wörterliste und die Zusammenfassung. Es wurden folgende Textfragmente verwendet:

N2: *Der Klassenfeind + ich*. Barbara Bollwahn

Das Fragment aus dem Werk zeigt eine dramatische Szene, die den Jugendlichen auch bekannt vorkommen könnte, oder sie mitfühlen lassen würde. Es handelt sich um ein Thema, welches auch geeignet ist zur Diskussion, und damit die N2-Lesergruppe anspricht.

N3: *Tschick*. Wolfgang Herrndorf

Das ausgewählte Fragment aus *Tschick* fordert Schüler auf zum Nachdenken, und es behandelt eine soziale Situation. Damit wären N3-Leser angesprochen.

N4: *Schachnovelle*. Stefan Zweig

Das ausgewählte Textfragment aus der *Schachnovelle* eignet sich zur Untersuchung bezüglich des Sprachgebrauchs und der sprachlichen Darstellung psychologischer Situationen. Dieses ist besonders für N4-Leser interessant.

N5: *Das Parfum*

Das ausgewählte Fragment aus *Das Parfum* eignet sich zur Interpretation anhand von mythologischen und philosophischen Mustern, und entspricht den Erwartungen der N5-Leser.

Es wurde zusammen mit den Textfragmenten auch eine Kopie des Titelbildes und eine Zusammenfassung des Inhalts ausgeteilt.

Die ersten und zweiten Fragen bei jedem Niveau lauteten folgendermaßen:

- Was fällt dir ein, wenn du das Titelbild des Buches siehst? – Durch diese Frage sollen die Erwartungen, Vorstellungen des Schülers zum Vorschein kommen.
- Welche Fragen kommen in dir auf wenn du dieses Fragment liest? Formuliere 3 Fragen, die du gerne beantwortet haben würdest. – Durch diese Frage sollen die analytischen Fähigkeiten des Schülers und sein Verhalten gegenüber dem Text zum Vorschein kommen.

Die weiteren Fragen bezogen sich je nach Niveau auf die Identifikationsfähigkeiten, auf das Erkennen und Erklären der im Werk vorkommenden sozialen Verhältnisse, auf den Stil und auf interpretative Zusammenhänge.

Die genauen Aufgaben und Textfragmente sind als Anhang beigelegt.

¹⁶ Für die genauen Textfragmente siehe Anhang

4.2.5 Evaluation¹⁷

Um die Erfahrungen der SchülerInnen mit den Textfragmenten evaluieren zu können werden sie am Ende der Aufgaben gebeten, anhand eines kurzen Fragebogens das Fragment und die Aufgaben zu bewerten. Hierbei handelt es sich um fünf Fragen, wovon drei anhand einer Likert-Skala zu beantworten sind. Die weiteren zwei waren geschlossene Fragen mit drei Antwortmöglichkeiten.

5 Analyse des ersten Teils der Untersuchung

In diesem Abschnitt werden die Resultate des ersten Teils der Untersuchung wiedergegeben, verglichen und analysiert. Während der Analyse werden die Teilfragen aufgrund der ersten Untersuchung beantwortet.

5.1 Tabellen und vergleichende Resultate

Der erste Teil der Untersuchung bestand aus dem LRQ, den Niveau Aussagen nach Witte, Aussagen zum Lesevolumen, den Niveau-Einschätzungen des Dozenten und den Schulnoten für das Fach Literatur in der Muttersprache. In Folgenden werden die Resultate der einzelnen Umfragen wiedergegeben und die Teilfragen beantwortet.

5.1.1 LRQ Schülerumfrage – Resultate

Die 28 Fragen der Schülerumfrage waren anhand einer Likert-Skala von 1-5 zu beantworten. Bei der Kalkulation wurden die Punkte 1-5 zusammengezählt. Das Minimum, was Schüler pro Faktor an Punkten erhalten konnten war 4 (4 x 1, d.h. 4 x “trifft nicht zu”) und das Maximum war 20 (4 x 5, d.h. 4 x “trifft zu”). Es wurden die Antworten pro Klasse pro Faktor zusammengezählt, durch die Zahl der Schüler dividiert und so ein Durchschnittswert erhalten. Bei der Berechnung von Jungen und Mädchen wurde auch je der Durchschnittswert ausgerechnet. Bei Abb. 1 sind die Durchschnittswerte der vier Klassen wiedergegeben. Die sieben Faktoren der LRQ, welche unter 4.2.1 kurz erläutert wurden, sind folgendermaßen benannt (s. 4.2.1):

S1: Leisure Escape

S2: Story-Driven Reading

S3: Insight

S4: Empathy

S5: Concern with Author

S6: Imagery Vividness

S7: Rejecting Literary Values

- Teilfrage 1: Wie sind die Lesegewohnheiten der Jugendlichen in der Sekundarstufe II Havo und Vwo?

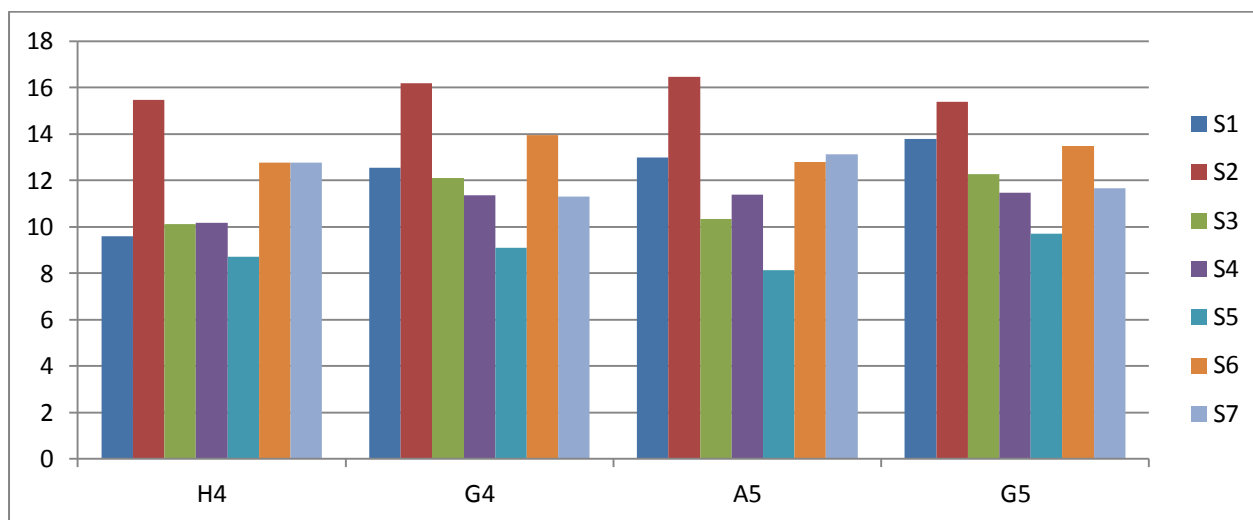
Die Schülerumfrage (LRQ) durchgeführt an zwei verschiedenen Schulen und in vier verschiedenen Klassen brachte ähnliche Resultate. Vor allem ist zu erkennen, dass sowohl bei der Havo Klasse als auch bei den Vwo Klassen S2 (*Story-Driven Reading*) am meisten und S5

¹⁷ Fragen werden unter Kapitel 5.3 erläutert

(*Concern with Author*) am niedrigsten zutrifft. Bei S2 ging es darum, inwiefern Spannung und Dramatik für die Schüler in einem Werk wichtig waren. Aus der hohen Bewertung ist zu schließen, dass Schüler Werke mit viel Spannung und Dramatik bevorzugen. Dieses Ergebnis stimmt mit der Bücherauswahl unter 5.1.3.2 überein.

S5 stand für *Concern with Author*, d.h. hier sollte erkannt werden, inwiefern Schüler sich für den Stil und die literaturgeschichtliche Einordnung des Textes interessieren. Dass dieser Faktor am niedrigsten ist bei allen vier Klassen ist auch nicht überraschend und bestätigt die Erwartungen. Darauf wird bei dem Vergleich mit den Kompetenzniveaus näher eingegangen.

Abb. 1 Darstellung der Durchschnittswerte pro Klasse zu den einzelnen LRQ Faktoren



Bei den drei Klassen, G4, G5 und A5, ist der Wert für S1 (*Leisure Escape*), d.h. Lesen um zu entspannen, relativ hoch. Das zeigt, dass Schüler in diesen Klassen in ihrer Freizeit gerne lesen. In H4 befindet sich Freizeitlesen an vorletzter Stelle. Dafür stehen S6 und S7 ziemlich oben. Bei S6 (*Imaginary Vividness*) ist zu erkennen, dass Schüler sich gerne in die Handlung mit einbezogen fühlen möchten, und bei S7 (*Rejecting Literary Values*), dass sie nicht gerne über Literatur sprechen, und sich nicht für die Interpretation interessieren.

Abb. 2 Reihenfolge der LRQ Faktoren nach Durchschnittsbewertungen pro Klasse

A5 LRQ Reihenfolge



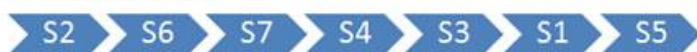
G5 LRQ Reihenfolge



G4 LRQ Reihenfolge



H4 LRQ Reihenfolge



S3 und S4 sind eher mittelmäßig bis niedrig bewertet. Dabei handelt es sich um den Index durch Literatur etwas über sich selbst und die Welt zu entdecken (S3), und um das Bedürfnis, sich mit der Hauptfigur zu identifizieren (S4).

Stellt man die G4 und G5 Klassen gegenüber, kommt zum Vorschein, dass die einzelnen Faktoren im Verhältnis steigen. Daraus kann man schließen, dass die Lesegewohnheiten der Jugendlichen während ihrer Schulzeit zunehmen.

Daraus kann man schließen, dass

- Schüler in der Sekundarstufe II in den 4. und den 5. Klassen der Havo und Vwo spannende und dramatisch mitreißende Bücher bevorzugen,
- Schüler in der Sekundarstufe II in den 4. und den 5. Klassen der Havo und Vwo sich nicht für das Analysieren von Texten interessieren,
- Havo 4 und Gymnasium 4 Schüler sich vor allem in die Handlung mit einbezogen fühlen möchten,
- Vwo Schüler das Lesen als eine Aktivität zum Entspannen sehen, wobei Havo Schüler nicht der gleichen Meinung sind,
- Havo Schüler sich gerne mit der Hauptfigur identifizieren möchten, wobei dieses bei Vwo Schülern weniger wichtig ist.
- Dass die Lesegewohnheiten während der Schulzeit zunehmen.

Durch den Umfang der Umfrage und aus zeitlichen Gründen können Einzelfälle hier nicht näher untersucht werden. Es kann jedoch ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen in den unterschiedlichen Klassen und im Allgemeinen gemacht werden.

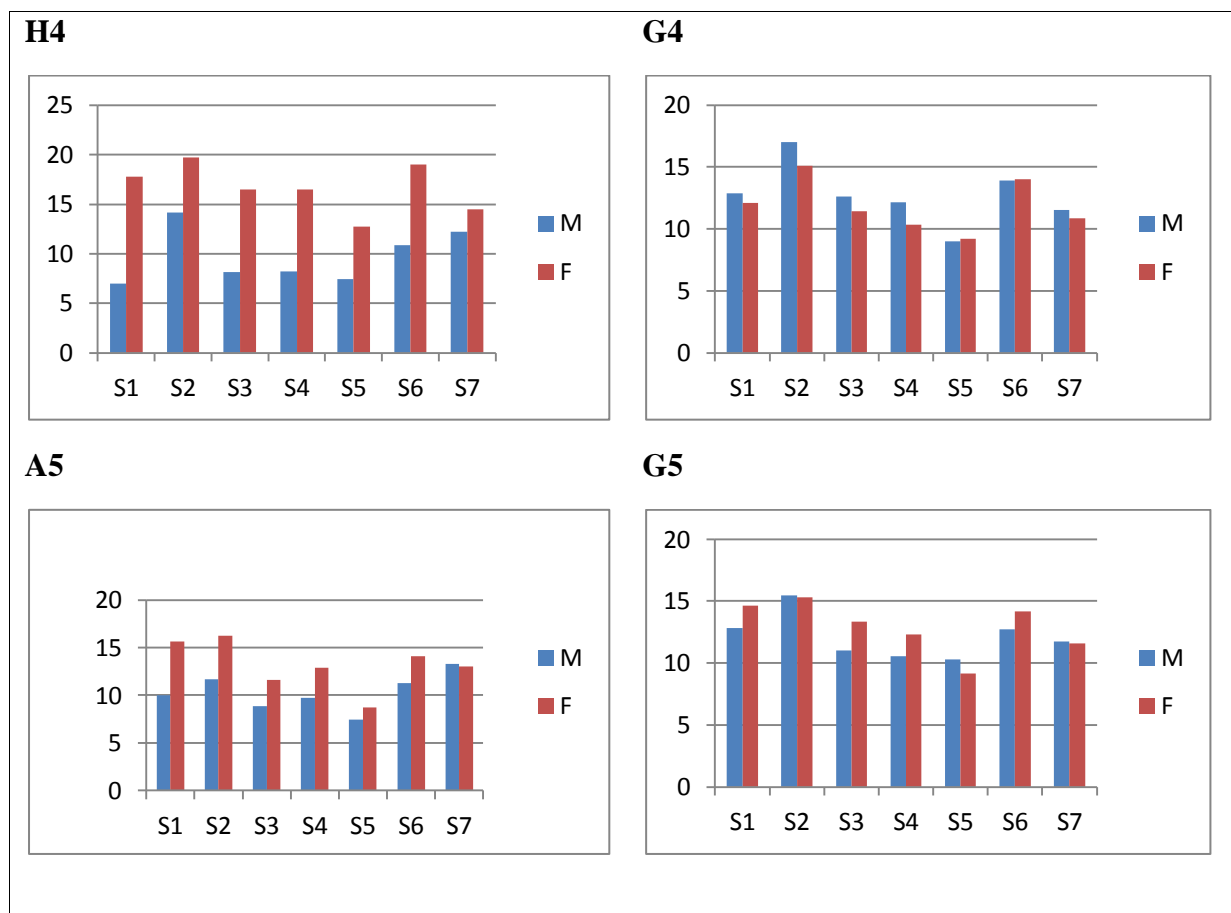
- Teilfrage 2: Wie unterscheiden sich die Lesegewohnheiten der Mädchen und der Jungen in einer Klasse und im Allgemeinen?

Mädchen sind bessere Leser als Jungen. Das bestätigt die Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur in ihrem Bericht aus 2011, den sie anhand der bisherigen PISA-Studien angefertigt hat (EACEA P9 Eurydice 2011: 28-30). Auch eine Untersuchung durchgeführt an den niederländischen weiterführenden Schulen aus dem Jahre 2001 stellt bei Mädchen höhere Bewertungen der einzelnen Faktoren *Leisure Escape*, *Story-Driven Reading*, *Insight*, *Empathy*, *Concern with Author*, *Imagery Vividness* und eine niedrigere Bewertung des Faktors *Rejecting Literary Values* dar (van Schooten/Oostdam/de Gloppe 2001: 18).

In dieser Untersuchung wurden für diese Teilfrage pro Klasse die Werte aus den Antworten der Mädchen und der Jungen zusammengezählt und dividiert durch die Zahl der teilnehmenden Mädchen und Jungen.

Es stellte sich heraus, dass bei drei aus den vier Klassen (A5, G5, H4) Mädchen mehr oder weniger die besseren Leser waren, was aus folgender Darstellung entnommen werden kann:

Abb. 3 Bewertung der LRQ Faktoren pro Klasse nach Geschlecht

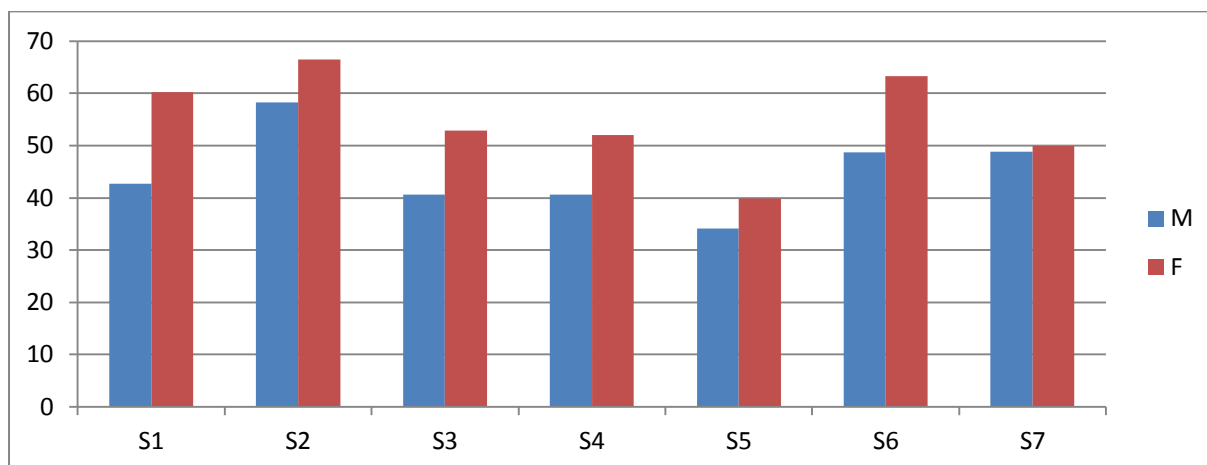


Wenn man die einzelnen Klassen sich ansieht, wird ersichtlich, dass

- in Schaersvoorde (H4 & A5) die Mädchen deutlich die besseren Leser sind.
- es im CGU keinen großen Unterschied zwischen den Lesegewohnheiten der Jungen und der Mädchen gibt.
- in der G4 Klasse Jungen die besseren Leser sind.
- in der G5 Klasse Mädchen die besseren Leser sind.

Wenn man diese Resultate verallgemeinert, erhält man die folgende Darstellung, woraus zu schließen ist, dass die Lesegewohnheiten der Mädchen in der Sekundarstufe II an den weiterführenden Schulen sowohl die PISA-Studien, als auch die Untersuchungsergebnisse von van Schooten, Oostdam und de Gloppe, bis auf den Faktor *Rejecting literary values*, bestätigen. Abb. 4 zeigt die Resultate zu den allgemeinen Lesegewohnheiten der Mädchen und der Jungen.

Abb. 4 Allgemeine Verteilung der LRQ Faktoren nach Geschlecht



- Teilfrage 3: Wie unterscheiden sich die Lesegewohnheiten der Havo und Vwo Schüler voneinander?

Für diese Teilfrage können am besten die 4. Klassen miteinander verglichen werden, da die beiden 5. Klassen Vwo Klassen sind und an der Untersuchung keine 5. Havo Klasse teilgenommen hat und somit keine Gegenüberstellung möglich war. Aus den obigen Tabellen und Abbildungen ist zu erkennen, dass die größten Unterschiede zwischen Havo 4 und Vwo 4 Schüler im Bereich Lesen bei den Faktoren *Leisure Escape* und *Insight* bestehen. Im Allgemeinen ist weiter kein großer Unterschied zu erkennen, wobei doch die Erwartung, dass Vwo Schüler bessere Leser sind, bestätigt wird.

Hierunter sind die Durchschnittsbewertungen beider Lehrgänge pro Faktor zu erkennen (s. Kapitel 5.1.1 für die Bewertung).

Tabelle 7 Gegenüberstellung der Faktorenwerte der beiden teilnehmenden 4. Klassen

	Havo 4	Vwo 4
S1	9,588	12,55
S2	15,47	16,2
S3	10,117	12,1
S4	10,176	11,35
S5	8,705	9,1
S6	12,764	13,95
S7	12,764	11,3

Besonders wenn man geschlechtsspezifisch die Havo und Vwo Lehrgänge untersucht, kommt ein deutlicher Unterschied bei den Lesegewohnheiten der Jungen und der Mädchen zum Vorschein. Man erkennt, dass Vwo 4 Schüler (Geschlecht M) weitaus bessere Leser sind als die Havo 4 Schüler. Bei den Mädchen ist dieser Vergleich allerdings überraschenderweise umgekehrt. Mädchen aus Havo 4 sind weitaus bessere Leser als Vwo 4 Schülerinnen.

Bei der Tabelle 3 ist zu erkennen, dass sowohl Havo als auch Vwo SchülerInnen die gleichen Zielsetzungen zu Beginn der Sekundarstufe II haben. Die Abiturniveaus sind unterschiedlich, d.h. das Abiturniveau der Vwo Schüler ist ein Niveau höher gesetzt als das der Havo

SchülerInnen, die Schulform Vwo dauert jedoch auch sechs Jahre, wobei Havo fünf Jahre dauert.

Tabelle 8 Geschlechtsspezifische Faktorenwerte der beiden 4. Klassen

Havo 4			Vwo 4		
	M	F		M	F
S1	7	17,75	S1	12,9	12,11
S2	14,15	19,75	S2	17	15,11
S3	8,15	16,5	S3	12,63	11,44
S4	8,23	16,5	S4	12,18	10,33
S5	7,46	12,75	S5	9	9,22
S6	10,84	19	S6	13,9	14
S7	12,23	14,5	S7	11,54	10,88

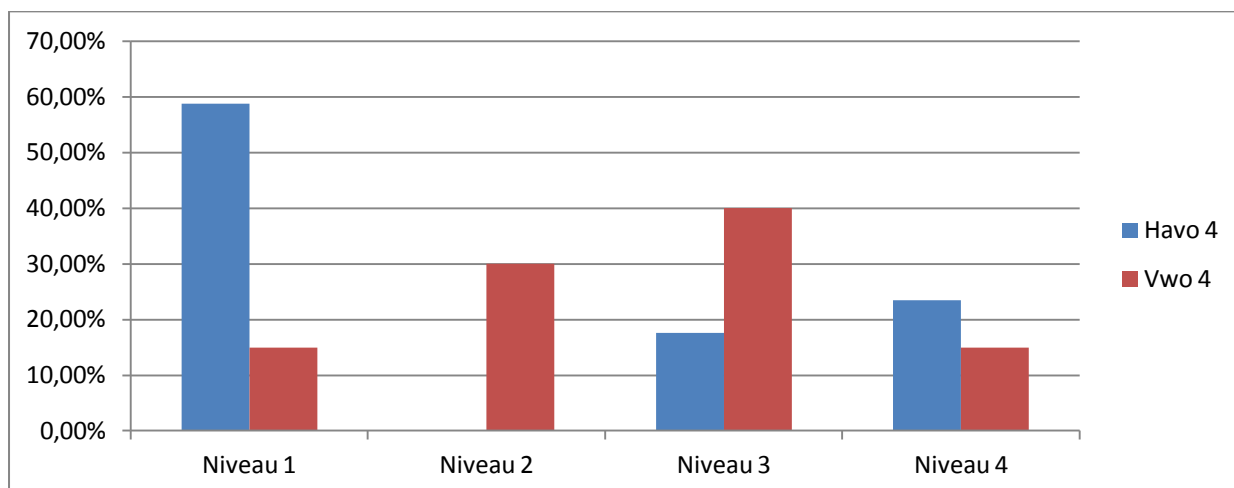
5.1.2 Niveau Aussagen – Resultate

Die Kompetenzniveaus der Schüler wurden anhand ihrer eigenen Aussagen berechnet. Hierfür haben Schüler einen Fragebogen aus 30 Fragen erhalten, wovon 5 Fragen pro Niveau zugerechnet waren. Die Fragen hatten die Werte 10 und 4. Drei von den fünf Fragen waren besonders niveauspezifisch und wurden mit 10 bewertet. Zwei der Fragen waren niveauübergreifend und wurden deshalb mit 4 bewertet. Diese Punkte wurden mit den Antworten der Schüler anhand einer Likert-Skala (1: trifft nicht zu, 5: trifft zu) multipliziert. Hieraus konnte erkannt werden, welches Niveau die höchsten Punkte bekommen hat, d.h. unter welches Niveau der Schüler eingeordnet werden kann.

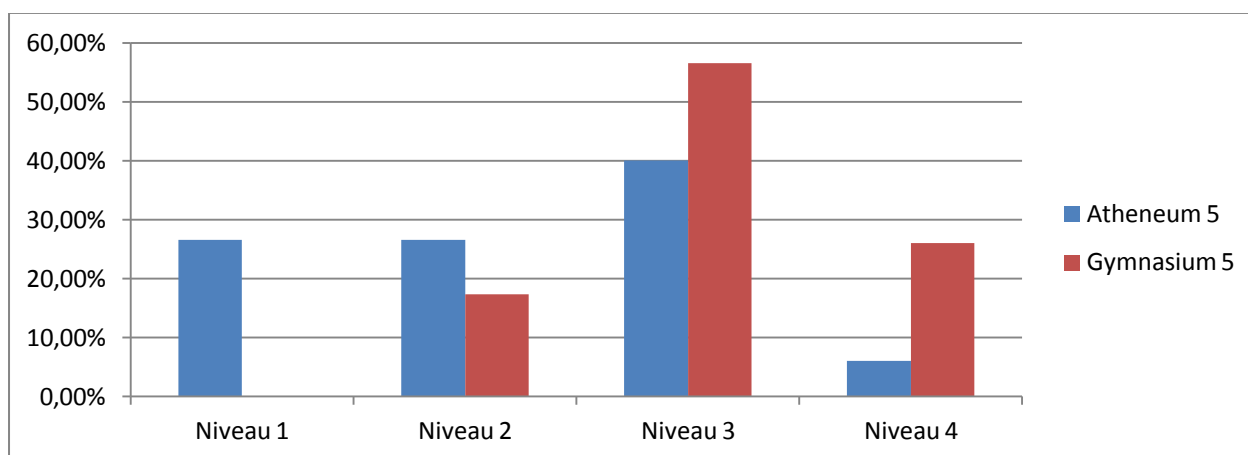
- Teilfrage 4: Wie sind die Lese-Niveaus (Witte) der Jugendlichen in der Sekundarstufe II Havo und Vwo?

Mit Hilfe der oben genannten Kalkulation wurden die Lese-Niveaus 1-4 in den vier Klassen festgestellt. Die Lese-Niveaus 5 und 6 kamen nicht vor.

Weil bei der Umfrage keine Havo 5 Klasse teilnahm, konnten die Vwo 5 Klassen nicht unmittelbar mit dem Lehrgang Havo verglichen werden. Für diesen Vergleich werden die zwei 4. Klassen, H4 und G4 gegenübergestellt. Bei diesem Vergleich fällt als erstes auf, dass sich in der H4 keine Schüler befinden, die auf Niveau 2 eingeordnet werden können. Niveau 1 ist mit 58,80% relativ hoch, und bestätigt hiermit die Hypothese Wittes, dass Schüler bereits mit einem zu niedrigen Niveau in die Sekundarstufe II kommen (Witte 2008: 513). Dagegen gehören 41% der H4 einem guten (N3) bis sehr guten (N4) Anfangsniveau an. N1 kommt auch in der G4 Klasse vor, allerdings viel weniger; hier wurden 15% der Schüler dem N1 zugeordnet. N2 kam 30% vor. N3 und N4 zusammen machten 55%, wobei N3 dominierte. G4 entsprach damit eher den Erwartungen einer 1. Klasse aus der Sekundarstufe II, d.h. einer 4. Klasse der weiterführenden Schulen. Die hohe Anzahl an unmotivierten Schülern in H4 machte die Niveaubestimmung dieser Klasse etwas unkonkreter. Es ist möglich, dass sich unter den sich als N1 angegebenen Schülern auch solche sind, die unter N2 eingestuft werden könnten. Dieses ist jedoch nur eine Wahrscheinlichkeit und kann nicht nachgewiesen werden.

Abb. 5 Gegenüberstellung der Kompetenzniveaus der 4. Klassen

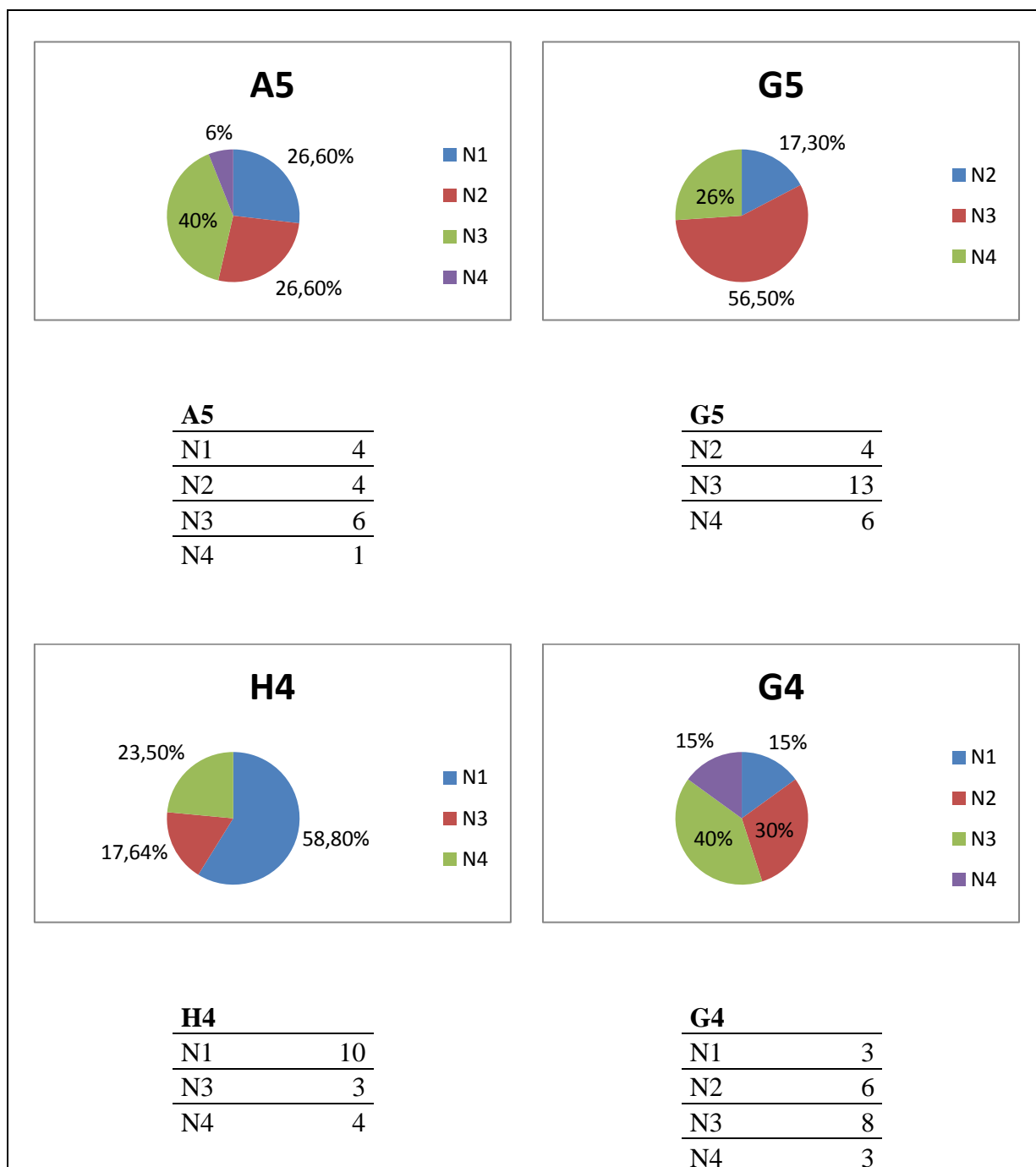
Bei einem Vergleich der Vwo 5 Klassen, d.h. Atheneum 5 (A5) und Gymnasium 5 (G5) ist die Gemeinsamkeit zu erkennen, dass N3 bei beiden Klassen das dominierende Niveau ist. Da sich in der A5 Klasse auch Schüler auf N1 befanden und in der G5 Klasse nicht, und in G5 die N3 und N4 Niveaus relativ hoch waren, kann man sagen, dass die Gymnasiums-Klasse über ein höheres Lese-Niveau verfügt als die Atheneum-Klasse. Beide Klassen zeigen allerdings ein Profil gemäß dem erwarteten Durchschnittsniveau einer Vwo 5 Klasse (s. Kapitel 3.2.2 für erstrebte Niveaus).

Abb. 6 Gegenüberstellung der Kompetenzniveaus der 5. Klassen

- Teilfrage 5: Wie weit unterscheiden sich die Lese-Niveaus (Witte) der Schüler voneinander innerhalb einer Klasse?

Wie bereits unter 3.2.1 erwähnt, kann laut Witte und dem Referenzrahmen für Literatur jedes Buch auf drei Niveaus gelesen werden: dem optimalen Niveau (N) und den N-1 und N+1 Niveaus (Witte 2008: 503). Bei den untersuchten Klassen ist zu erkennen, dass die Niveaus der Schüler weit auseinander liegen, und dass es sich bei den untersuchten Klassen um drei bis vier Niveaus handelt.

Abb. 7 Verteilung der Kompetenzniveaus per Klasse



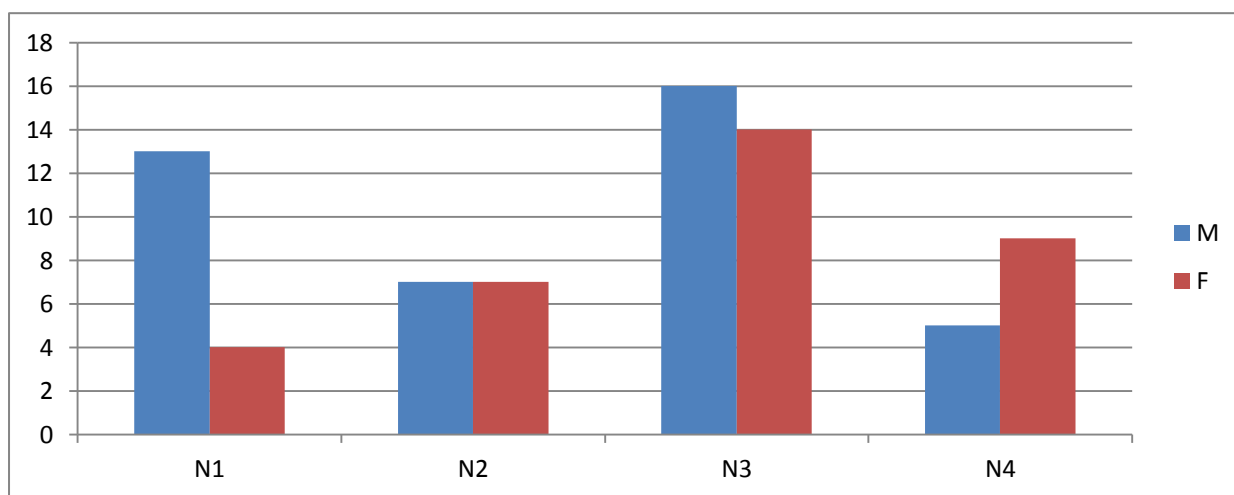
Genau diese Vielfältigkeit macht es schwierig für den Dozenten, mit Klassenlektüren zu arbeiten, und macht den Einsatz eines Referenzrahmens für Literatur unvermeidlich. Diese Resultate bestätigen die Aussage von Witte, Rijlaarsdam und Schram, dass Dozenten innerhalb einer Klasse mit großen Niveauunterschieden konfrontiert werden (Witte/Rijlaarsdam/Schram 2012: 2). In diesem Fall ist es nicht möglich anhand einer den Erwartungen des Dozenten entsprechender Lektüre, die unter Niveau 5 eingestuft werden könnte Aufgaben zu erstellen, welche dazu beitragen würden, die literarische Kompetenz aller Schüler weiterzuentwickeln. Für Dozenten ist es nicht einfach, ihr Literaturcurriculum anzupassen und mit derart verschiedenen Niveaus in einer Klasse umzugehen. Dieses gilt als eine der größten Herausforderungen des Literaturunterrichts, und Dozenten haben laut den

vergangenen PISA-Studien weiterhin Schwierigkeiten mit der Förderung der literarischen Kompetenz der niedrigen und den höheren Niveaus (Witte, Rijlaarsdam, Schram 2012: 5).

- Teilfrage 6: Wie unterscheiden sich die Lese-Niveaus (Witte) der Mädchen und der Jungen im allgemeinen?

Bei den vier untersuchten Klassen waren die mittleren Niveaus 2 und 3 mehr oder weniger gleich verteilt unter Mädchen und Jungen. Ein großer Unterschied machte sich bemerkbar bei Niveau 1, und bei Niveau 4, dem höchsten angetroffenem Niveau unter den Probanden aus dieser Untersuchung.

Abb. 8 Allgemeine Gegenüberstellung der Kompetenzniveaus nach Geschlecht



Bei Niveau 1 war der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen sehr groß. Das lag jedoch an der H4 Klasse, wo 13 Schüler und 4 Schülerinnen anwesend waren, und der Tatsache, dass viele der Schüler unmotiviert waren und die Klasse wiederholten. Sollte man die H4 Klasse ausschließen, läge man bei einem Unterschied von einem Schüler, d.h. 4 Jungen und 3 Mädchen.

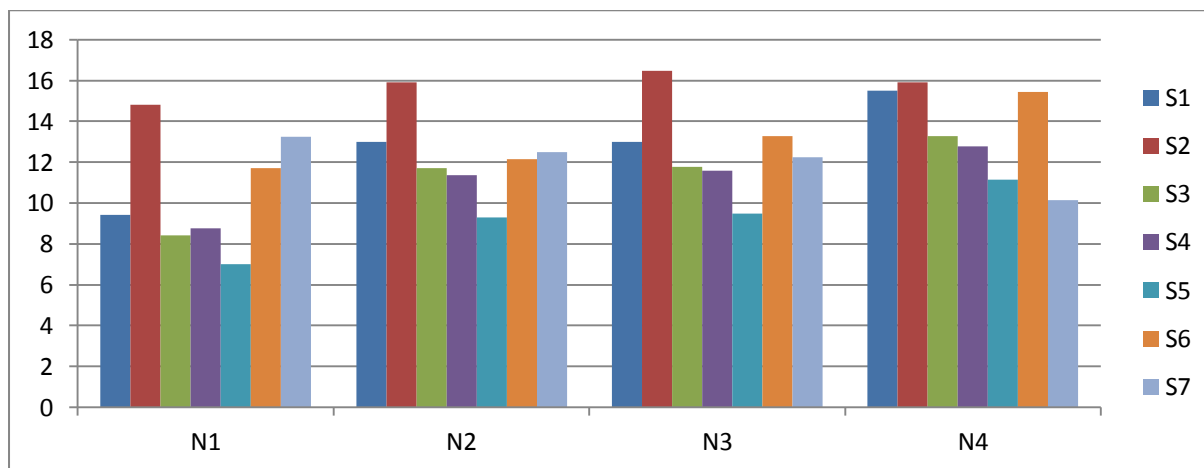
Auf N2 Niveau befinden sich je 7 SchülerInnen. Bei Niveau 3 erkennt man, dass die Jungen die Mehrzahl innehaben, allerdings mit einem kleinen Unterschied von 2 Schülern. Bei Niveau 4 wird der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen wieder groß. Dieses bestätigt auch die Resultate der ersten Umfrage (LRQ), aus welcher sich feststellen ließ, dass in der Sekundarstufe II Mädchen im Allgemeinen bessere Lesegewohnheiten haben als Jungen. Diese Resultate waren in Abb. 4 dargestellt. Dieses fällt auch in Kapitel 5.3.1 wieder auf. Wie verhalten sich die Niveaus der Schüler allerdings zu den Lesegewohnheiten der Schüler? Kann man davon ausgehen, dass Schüler mit guten Lesegewohnheiten auch über eine gute literarische Kompetenz befügen?

- Teilfrage 7: Stimmen die Lesegewohnheiten der Schüler (LRQ) mit der Selbsteinschätzung der literarischen Kompetenz (Witte) überein?

Unter den bisherigen Teilfragen wurden die einzelnen Aspekte der Lesegewohnheiten und der Kompetenzniveaus beantwortet. Die Frage jetzt lautet, ob zwischen diesen Resultaten ein Zusammenhang besteht. Verfügen gute LeserInnen, und damit ist gemeint LeserInnen, die freiwillig viel lesen, über eine höhere literarische Kompetenz als die, die kaum lesen? Logischerweise wird diese Frage mit ja beantwortet. Durch diese Untersuchung bestand jedoch auch die Möglichkeit, dieses unmittelbar gegenüberzustellen. Hierfür ging man von

den Lese-Niveaus aus, und rechnet die Resultate der jeweiligen SchülerInnen, die unter die einzelnen Niveaus fielen, zusammen, dividiert durch die Zahl der SchülerInnen, die sich unter diesem Niveau befanden. Hieraus wurde eine grafische Darstellung mit den Daten erstellt, die die einzelnen Faktoren pro Niveau darstellen.

Abb. 9 Verteilung der LRQ Faktoren per Kompetenzniveau



Die Erläuterungen zu den einzelnen Faktoren (S1-S7) wurde bereits unter 5.1.1 wiedergegeben. Es handelte sich dabei um: S1: *Leisure Escape*, S2: *Story-Driven Reading*, S3: *Insight*, S4: *Empathy*, S5: *Concern with Author*, S6: *Imagery Vividness*, S7: *Rejecting Literary Values*.

N1 ist das niedrigste literarische Kompetenzniveau. Laut dem Referenzrahmen für Literatur (s. auch Kapitel 3.2.1 für detaillierte Beschreibungen) handelt es sich bei diesem Niveau um eine Lesergruppe, die nicht gerne liest, und wenn sie lesen muss, dann am liebsten dünne und spannende Werke, die einem hohen Tempo folgen. In Abb. 9 ist zu erkennen, dass SchülerInnen dieses Niveaus bei der Schülerumfrage zur Feststellung der Lesegewohnheiten am niedrigsten bewertet haben. D.h., sie haben die Äußerungen am meisten mit 1 (trifft nicht zu) oder 2 (trifft eher nicht zu) bewertet. Der Faktor S7 stellte eine umgekehrte Haltung dar, daher ist der N7 Wert bei den N1 SchülerInnen am höchsten. Das deutet darauf, dass N1 Schüler unter allen vier Niveaus meistens der Meinung sind, dass Literatur weniger besprochen werden sollte.

Bei den Niveaus N2 und N3 ist zu erkennen, dass die Faktorenwerte ziemlich nah aneinander liegen. Das könnte damit zusammenhängen, dass SchülerInnen auf diesen beiden Niveaus noch am liebsten Jugendromane, oder Romane über erkennbare Themen lesen und die Äußerungen sowohl auf die N2 als auch die N3 SchülerInnen zutreffen könnten (s. 5.1.1 für die Bewertung).

Tabelle 9 Tabellarische Darstellung der Faktorenbewertungen per Niveau

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
N1	9,411	14,823	8,411	8,764	7	11,7	13,235
N2	13	15,92	11,71	11,35	9,285	12,14	12,5
N3	13	16,48	11,758	11,586	9,48	13,275	12,24
N4	15,5	15,92	13,28	12,78	11,14	15,428	10,14

Trotzdem ist eine (leichte) Steigung an den Werten zu erkennen. Der Abstieg bei dem Faktor S7 bedeutet wie bereits bei N1 erwähnt, dass SchülerInnen sich gegen diesen Faktor weniger negativ geäußert haben.

Bei Niveau 4 macht sich eine größere Steigung der Werte bemerkbar. Der Faktor S7 ist wie auch bei den vorigen Niveaus, gefallen. Das deutet auf eine positive Entwicklung im Bereich der Entwicklung der literarischen Kompetenz.

Bei dem Faktor S2 sieht man auf diesem Niveau einen Abstieg. Würde man sagen, dass die Bedeutung der Spannung für den Leser mit dem Niveau abnehmen müsste, dann müsste diese Tendenz bereits ab Niveau 1 anzutreffen sein. Ob dieser Abstieg von N3 auf N4 jetzt auf die Möglichkeit zurückzuführen ist, die Miall und Kuiken im Diskussionsteil ihres Artikels erwähnen, nämlich dass die niedrigere Bewertung auf eine bestimmte Kompetenz deuten könne (Miall/Kuiken 1995:13), oder wodurch diese Schwankung zu Stande gekommen ist, und wie zuverlässig das Resultat ist, ist aus dieser Untersuchung nicht deutlich geworden. Leider wurden die höheren Niveaus, 5 und 6, in dieser Untersuchung nicht angetroffen und daher kann die Tendenz und die Zuverlässigkeit der Werte, die unter diesen Faktor fallen nicht nachgewiesen werden.

Aus den obigen Resultaten kann man schließen, dass die Frage, ob die Lesegewohnheiten der SchülerInnen mit den eigenen Niveaueinschätzungen übereinstimmen, im allgemeinen positiv beantwortet werden kann.

5.1.3 Lesevolumen und Lesefrequenz, Erfahrungen und Lesebereitschaft und Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache – Resultate

Hierunter werden die Resultate der Untersuchung an den zwei Schulen in den im Titel genannten Bereichen dargestellt und ihr Zusammenhang mit den Antworten der Teilfragen näher betrachtet.

5.1.3.1 Lesevolumen und Lesefrequenz

Die drei Eingruppierungsfragen in dieser Kategorie lauteten:

- Anzahl der freiwillig gelesenen Bücher im vorigen Jahr (in der Freizeit).
- Anzahl der ausgelesenen Bücher im vorigen Jahr (inkl. für den Literaturunterricht).

Zu beantworten waren diese Fragen mit: keine, 1-3, 4-6, 7-9 und 10+

- Wie oft hast du in der Grundschule freiwillig gelesen (Kinderbücher, Comicheftchen usw...)?

Es gab die Antwortkategorien: Fast jeden Tag, 3-4 Tage/W, 1-2 Tage/W, 1-2 Tage/M und ich las nicht gerne.

Die Antworten wurden nicht geschlechtsspezifisch untersucht, sondern nur mit dem Durchschnittswert der LRQ- und Niveau-Aussagen verglichen. Bei den Eingruppierungsfragen wurden die Anzahl Antworten per Antwortgruppe zusammengezählt. Bei der offenen Frage mussten Schüler einen Titel aufschreiben, der ihnen in den vergangenen drei Jahren am besten gefallen hat.

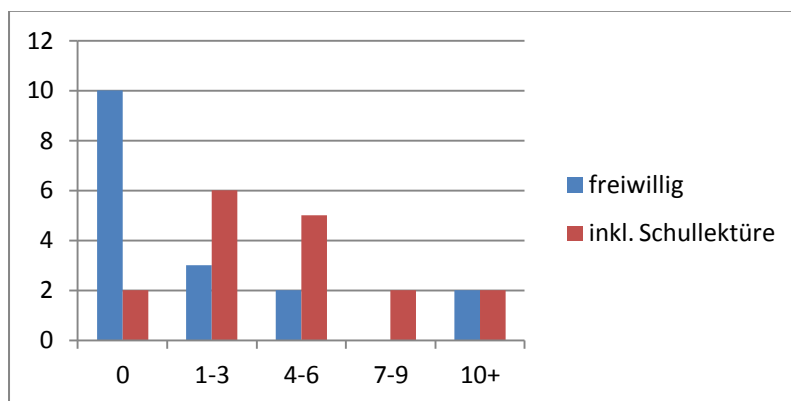
- Teilfrage 8: Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der gelesenen Bücher und dem selbsteingeschätzten literarischen Niveau?

Um diese Frage zu beantworten, wird die angegebene Anzahl gelesener Bücher dem selbstgeschätzten Niveau gegenübergestellt und versucht herauszufinden, ob die Anzahl gelesener Bücher im Verhältnis zu dem Niveau steigt.

Christelijk College Schaersvoorde

Es stellte sich heraus, dass 59% der Schüler aus der H4 Klasse im vergangenen Jahr freiwillig keine Bücher gelesen hatten. Die Pflichtlektüren für die Schule wurden jedoch von 88% der Schüler gelesen. Desweiteren gaben 53% der Schüler an, dass sie in der Grundschule nicht gerne gelesen haben.

Abb. 10 Anzahl gelesener Bücher, Havo 4

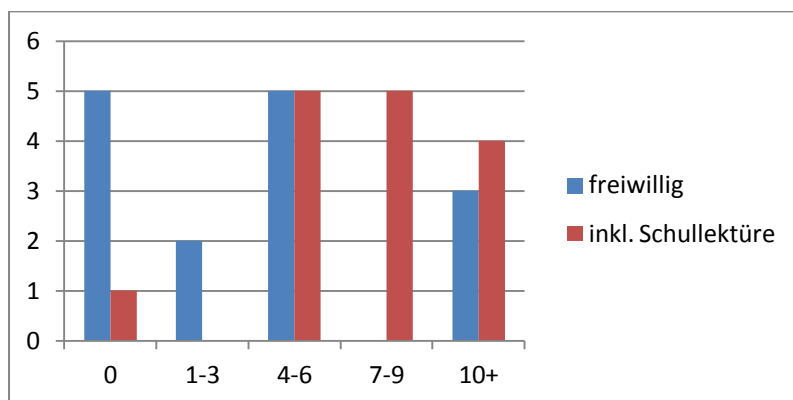


Damit lag der Klassendurchschnitt bei freiwillig gelesenen Büchern bei 2,11 und bei Schullektüren bei 4,3 pro Schüler.

Die Resultate im Bereich von Lesevolumen und Lesefrequenz stimmten überein mit den Resultaten der Niveau-Aussagen. 58,80% der Schüler in der H4 Klasse wurden anhand ihrer Aussagen auf Niveau 1 eingeordnet (s. Abb. 7). Das Resultat, dass 59% der Schüler im vergangenen Jahr keine Bücher gelesen haben, bestätigt diese Einordnung. Rechnet man die Korrelation aus, indem man die Anzahl freiwillig gelesener Bücher und das Niveau der einzelnen SchülerInnen gegenüberstellt, erhält man den Wert: 0.7758 (X Values: $\sum = 36$, Mean = 2.118, $\sum(X - Mx)^2 = SSx = 185.765$. Y Values: $\sum = 35$, Mean = 2.059, $\sum(Y - My)^2 = SSy = 28.941$).

X and Y Combined: $N = 17$, $\sum(X - Mx)(Y - My) = 56.882$. R Calculation: $r = \frac{\sum((X - My)(Y - Mx))}{\sqrt{((SSx)(SSy))}}$. $r = 56.882 / \sqrt{((185.765)(28.941))} = 0.7758$). Dies ist ein stark positiver Korrelationswert und deutet darauf hin, dass es einen positiven Zusammenhang gibt zwischen den Niveauaussagen der SchülerInnen und der Anzahl freiwillig gelesener Bücher. Inwiefern dieses Resultat zu verallgemeinert werden kann soll sich in den folgenden Kalkulationen feststellen lassen.

In der Atheneum 5 Klasse war die freiwillige Leseratte höher. 66% der Schüler lasen im vergangenen Jahr mindestens 1 Buch in ihrer Freizeit. Auch 94% der Schüler lasen die Schullektüren aus. 60% der Schüler lasen in der Grundschule mindestens 4 mal die Woche.

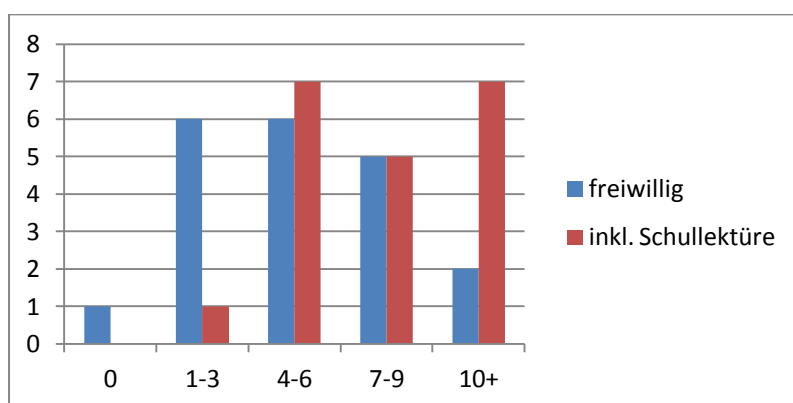
Abb. 11 Anzahl gelesener Bücher, Atheneum 5

Der Klassendurchschnitt lag bei freiwillig gelesenen Büchern bei 3,93 und bei Schullektüren bei 7 pro Schüler.

Abb. 7 zeigt, dass die literarische Kompetenz bei 72,60% der Schüler auf Niveau 2 oder höher liegt. Rechnet man die Korrelation zwischen dem selbsteingeschätztem Niveau und der Anzahl der gelesenen Bücher, erhält man den Wert: 0.4564 (X Values: $\sum = 59$, Mean = 3.933, $\sum(X - Mx)^2 = SSx = 200.933$. Y Values: $\sum = 34$, Mean = 2.267, $\sum(Y - My)^2 = SSy = 12.933$. X and Y Combined: N = 15, $\sum(X - Mx)(Y - My) = 23.267$. R Calculation: $r = \frac{\sum((X - My)(Y - Mx))}{\sqrt{((SSx)(SSy))}}$. $r = 23.267 / \sqrt{((200.933)(12.933))} = 0.4564$). Dieser Wert deutet auf eine schwache positive Korrelation, welche für die Bestimmung des Zusammenhangs nicht von großer Bedeutung ist.

Christelijk Gymnasium Utrecht

In der 4. Klasse des CGUs stellte man deutlich fest, dass die Leserate höher ist. 95% der Schüler aus der 4. Klasse hatten im vergangenen Jahr mehr als 1 Buch gelesen. Die Schullektüren wurden nach eigener Angabe von 100% der Schüler gelesen. Auch 95% der Schüler gab an, in der Grundschule mindestens 1 mal die Woche freiwillig gelesen zu haben.

Abb. 12 Anzahl gelesener Bücher, Gymnasium 4

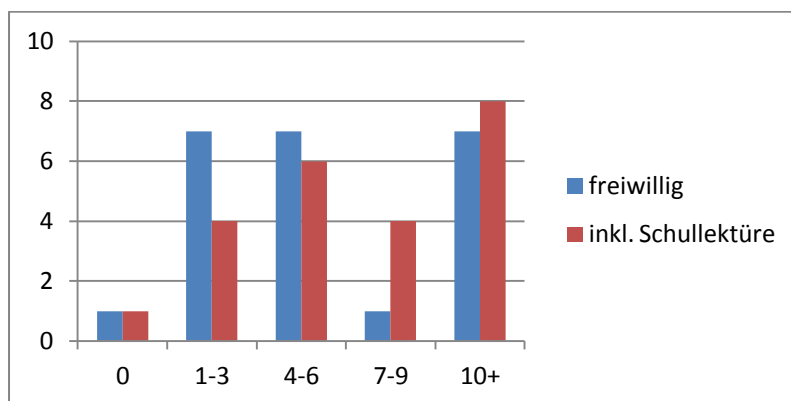
Der Klassendurchschnitt lag bei freiwillig gelesenen Büchern bei 5,1 und bei Schullektüren bei 7,35 pro Schüler.

Bei der Frage, wieviel Bücher Schüler im vergangenen Jahr freiwillig gelesen haben, war deutlich formuliert, dass es sich um die freiwillig gelesenen Bücher handelt. Bei der G4 Klasse ist zu sehen, dass 15% der Schüler anhand ihrer Niveau-Aussagen unter Niveau 1

zugeordnet werden, allerdings, dass 95% der Schüler im vergangenen Jahr mindestens ein Buch gelesen haben. Bei den drei N1 Schülern handelt es sich um drei Mädchen. Bei zwei von den Mädchen ist der Unterschied zwischen den N1 und N2 Resultaten nicht groß. Bei dem einen ist $N1=126$, $N2=110$, $N3+=50-76$; bei dem anderen ist $N1=150$, $N2=138$, $N3+=38-78$. Bei der dritten Schülerin ist der Unterschied zwischen N1 und den anderen Niveaus größer. Es gaben jedoch alle drei Schülerinnen an, freiwillig im vergangenen Jahr mindestens 1-3 Bücher gelesen zu haben. Hieraus kann man schließen, dass die Schüler sich niveaumäßig weiterentwickeln. Der Zusammenhang zwischen der Anzahl gelesener Bücher und dem Niveau wurde errechnet als: 0.5325 (X Values: $\sum = 102$, Mean = 5.1, $\sum(X - Mx)^2 = SSx = 173.8$. Y Values: $\sum = 51$, Mean = 2.55, $\sum(Y - My)^2 = SSy = 16.95$. X and Y Combined: $N = 20$, $\sum(X - Mx)(Y - My) = 28.9$. R Calculation: $r = \frac{\sum((X - Mx)(Y - My))}{\sqrt{(SSx)(SSy)}}$. $r = 28.9 / \sqrt{(173.8)(16.95)} = 0.5325$). Dies ist eine schwache positive Korrelation, allerdings wie sich bereits auch bei der A5-Klasse feststellen ließ, ist dies nicht sehr aussagekräftig.

Die Gymnasium 5 Klasse brachte ähnliche Resultate. 95% der Schüler hat im vergangenen Jahr mehr als 1 Buch gelesen und ebenfalls 95% der Schüler hatten die Schullektüren gelesen. 73% der Schüler gab an, in der Grundschule jeden Tag gelesen zu haben.

Abb. 13 Anzahl gelesener Bücher, Gymnasium 5



Der Klassendurchschnitt bei freiwillig gelesenen Büchern lag bei 5,77 und bei Schullektüren bei 6,81 pro Schüler. Aus den Niveau-Aussagen wurde festgestellt, dass 100% der Klasse über ein Kompetenzniveau von N2 und höher verfügte. Betrachtet man die Anzahl gelesener Bücher und die Niveaus der Schüler nach eigenen Aussagen einzeln, kommt kein direkter Zusammenhang zum Vorschein. Es kommt vor, dass SchülerInnen auf N2 4-6 Bücher gelesen haben und SchülerInnen auf N4 1-3 Bücher. Der Korrelationswert 0.1745 bestätigt, dass zwischen der Anzahl der gelesenen Bücher und den literarischen Kompetenzniveaus praktisch kein Zusammenhang besteht: X Values: $\sum = 122$, Mean = 5.304, $\sum(X - Mx)^2 = SSx = 294.87$. Y Values: $\sum = 71$, Mean = 3.087. $\sum(Y - My)^2 = SSy = 9.826$. X and Y Combined: $N = 23$, $\sum(X - Mx)(Y - My) = 9.391$. R Calculation: $r = \frac{\sum((X - Mx)(Y - My))}{\sqrt{(SSx)(SSy)}}$. $r = 9.391 / \sqrt{(294.87)(9.826)} = 0.1745$.

Als Antwort auf diese Teilfrage kann man zuletzt noch eine allgemeine Gegenüberstellung der Nivaudurchschnitte machen. Daraus ist zu erkennen, dass die Anzahl gelesener Bücher im Verhältnis zu dem Niveau steigt:

Tabelle 10 Anzahl gelesener Bücher pro Schüler unter den jeweiligen Niveaus

N1	N2	N3	N4
0	0	5	10
0	5	2	10
0	5	10	5
5	10	0	8
2	5	5	10
5	2	2	2
2	5	10	0
0	0	5	10
0	2	8	10
0	8	8	2
0	2	8	5
0	5	2	2
0	2	2	10
2	5	5	10
0		5	
0		2	
0		10	
		2	
		10	
		10	
		0	
		5	
		10	
		5	
		8	
		2	
		2	
		5	
		0	
Niveaudurchschnitt			
0.94	4	5.1	6.7

Dabei liegt der Durchschnitt bei freiwillig gelesenen Büchern bei N1 bei 0,94, bei N2 bei 4, bei N3 bei 5.1 und bei N4 bei 6.7 Bücher pro Schüler pro Jahr.

Rechnet man den Korrelationswert aus, erhält man den Wert: 0.5375 (X Values: $\sum = 319$, Mean = 4.253, $\sum(X - Mx)^2 = SSx = 974.187$. Y Values: $\sum = 191$, Mean = 2.547, $\sum(Y - My)^2 = SSy = 80.587$. X and Y Combined: N = 75, $\sum(X - Mx)(Y - My) = 150.613$. R Calculation: $r = \frac{\sum((X - Mx)(Y - My))}{\sqrt{((SSx)(SSy))}}$. $r = 150.613 / \sqrt{((974.187)(80.587))} = 0.5375$). Hieraus kann man folgern, dass eine Neigung besteht, dass Schüler, die auf höhere Niveaus eingestuft sind, auch mehr lesen, dass dieses jedoch wie auch aus Tabelle 10 zu entnehmen ist, nicht als allgemeingültig für jeden Schüler anerkannt werden kann.

5.1.3.2 Erfahrungen und Lesebereitschaft

Um festzustellen, wie die Leseerfahrungen der Schüler mit den in der Schule angebotenen Lektüren sind, wurden die folgenden Fragen gestellt:

Gefallen dir die Bücher, die im Niederländischunterricht angeboten werden?

Gefallen dir die Bücher, die im Deutschunterricht angeboten werden?

Außerdem wurden sie noch gefragt anzugeben, ob sie bereit wären literarische Werke zu lesen, wenn der Inhalt sie ansprechen würde.

Christelijk College Schaersvoorde

Im Christelijk College Schaersvoorde äußerten sich 70% der Havo 4 Schüler negativ gegen die Bücher, die im niederländischen Literaturunterricht, und 94% negativ gegen die Bücher, die im Deutschunterricht angeboten wurden. Allerdings waren auch nur 53% der Schüler bereit die Bücher zu lesen, auch wenn sie in ihrem Interessengebiet wären.

Die Schüler wurden auch gebeten, einen Titel anzugeben, der ihnen in den letzten drei Jahren am besten gefallen haben. Es kamen die folgenden Titel zum Vorschein: *Best of me*, *Haar naam was Sarah*, *Hannah*, *The fault in our stars*, *Debet*. Zu erkennen ist, dass es sich bei der Hauptperson meistens um eine jugendliche Person handelt und dass die Themen wie Familie, Freundschaft und moralische Themen angesprochen wurden. Die Titel passen mit den Lesegewohnheiten und den Niveau-Aussagen überein.

In der Atheneum 5 Klasse waren diese Zahlen mit 53% negativ was die niederländischen und 100% was die deutschen Bücher angeht. In dieser Klasse zeigte 94% Bereitschaft, die Schullektüren zu lesen, wenn sie interessant für sie wären. Die aufgeschriebenen Titel waren *The hunger games*, *De zonnewijzer*, *Als ik blijf*, *Harry Potter*, *Het lot van Callie en Kayden*, *Inferno*. Dabei kamen hauptsächlich Fantasy-Romane und Thriller zum Vorschein. Auch hier wurden die LRQ Aussagen und die Niveau-Aussagen bestätigt.

Christelijk Gymnasium Utrecht

In der 4. Klasse des CGUs äußerten sich 55% der Schüler positiv über die Bücher, die für den niederländischen Literaturunterricht gelesen werden mussten. Der DaF-Unterricht beinhaltete in der 4. Klasse noch keinen Literaturunterricht. Deshalb konnten bei dieser Frage keine Daten gesammelt werden. 95% der Schüler zeigten Bereitschaft, die angebotenen Lektüren zu lesen, wenn sie für sie interessant wären.

Bücher wie *Schuldig*, *Robijnrood*, *Divergent*, *The perks of being a wallflower*, *Lord of the rings*, *Perenbomen bloeien wit*, *The fault in our stars*, *De meester van de zwarte molen*, *Grijze jager*, *Harry Potter* und *An act of love* waren die aufgeschriebenen Titel. Man kann feststellen, dass es sich meistens um einen jugendlichen Protagonisten handelt und die Geschichten spannungsreich aufgebaut sind. Vor allem sind Fantasy-Romane beliebt unter den Schülern.

In der Gymnasium 5 Klasse äußerten sich 63% negativ über die niederländischen, und 68% negativ über die deutschen Lektüren, die im Unterricht angeboten werden. Dagegen zeigten 100% der Schüler sich bereit Bücher für den Literaturunterricht zu lesen, wenn sie sie interessieren würden. Aus der Bücherliste, erstellt in dieser Klasse konnte man erkennen, dass es sich nicht mehr um jugendliche Protagonisten, sondern um Erwachsene handelte. Krimis und Fantasy-Romane und Romane mit moralischen Themen waren beliebt. Gemeinsamkeit aller Romane war, dass sie alle aktionreich aufgebaut waren. Die genannten Titel in der Gymnasium 5 Klasse waren: *The hundred year old man*, *De hongerspelen*, *De man zonder ziekte*, *Het diner*, *Second chance summer*, *Zomerhuis met zwembad*, *Inferno*, *The hobbit*, *Slaap*, *De poorten gaan open*, *Pompeii*.

5.1.3.3 Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache

Christelijk College Schaersvoorde

Es wurde in der ersten Umfrage auch versucht festzustellen, in welchem Maße Schüler mit der deutschen Sprache in Kontakt sind. Hierfür wurden 5 geschlossene Fragen gestellt:

Heb jij Duitse familie of vrienden (Hast du Deutsche in deinem Familien- oder Freundeskreis)?

- Auf diese Frage antworteten 65% der Havo 4 Schüler und 27% der Atheneum Schüler mit "ja".

Zoek jij soms informatie op het internet in het Duits (Suchst du manchmal Informationen auf Deutsch im Internet)?

- Diese Frage wurde von 35% der Havo 4 Schülern und 33% von den Atheneum 5 Schülern mit "ja" beantwortet.

Lees jij soms vrijwillig (buiten school) Duitstalige kranten, tijdschriften of boeken (Liest du manchmal freiwillig (außerhalb der Schulzeit) deutschsprachige Zeitungen, Zeitschriften oder Bücher)?

- 30% der Havo 4 Schüler und 12% der Atheneum 5 Schüler haben diese Frage mit "ja" beantwortet.

Kijk je soms Duitstalige TV of Duitstalige films (Siehst du manchmal deutschsprachige Programme oder Filme)?

- 70% der Havo 4 Schüler und 60% der Atheneum 5 Schüler haben angegeben, dass sie deutschsprachige Programme oder Filme sehen.

Christelijk Gymnasium Utrecht

Auch erhielten diese Schüler die gleichen 5 Fragen, die feststellen sollten, in welchem Maße Schüler mit der deutschen Sprache in Kontakt sind.

Heb jij Duitse familie of vrienden (Hast du Deutsche in deinem Familien- oder Freundeskreis)?

- Auf diese Frage antworteten 40% der Gymnasium 4 Schüler und 22% der Gymnasium Schüler mit "ja".

Zoek jij soms informatie op het internet in het Duits (Suchst du manchmal Informationen auf Deutsch im Internet)?

- 35% der Gymnasium 4 Schüler und 17% der Gymnasium 5 Schüler haben diese Frage mit "ja" beantwortet.

Lees jij soms vrijwillig (buiten school) Duitstalige kranten, tijdschriften of boeken (Liest du manchmal freiwillig (außerhalb der Schulzeit) deutschsprachige Zeitungen, Zeitschriften oder Bücher)?

- Diese Frage wurde von 30% der Gymnasium 4 Schüler und 4% von den Gymnasium 5 Schüler mit "ja" beantwortet.

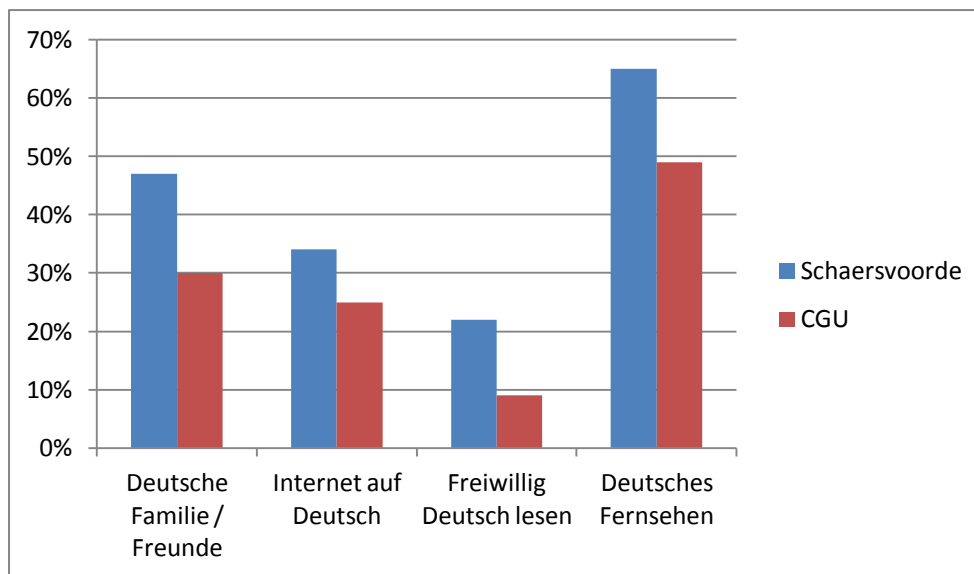
Kijk je soms Duitstalige TV of Duitstalige films (Siehst du manchmal deutschsprachige Programme oder Filme)?

- 65% der Gymnasium 4 Schüler und 35% der Gymnasium 5 Schüler haben angegeben, dass sie deutschsprachige Programme oder Filme sehen.

5.1.3.3.1 Gegenüberstellung

Hierunter ist eine Gegenüberstellung der beiden Schulen zu erkennen aufgrund ihrer Kontakthäufigkeit mit der deutschen Sprache.

Abb. 14 Gegenüberstellung der Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache



Es ist zu erkennen, dass Schüler des Christelijk College Schaersvoorde mehr Kontakt haben mit der deutschen Sprache als die Schüler des CGUs in den Bereichen: Deutsche Familie/Freunde, Internet auf Deutsch, Lesen von Zeitschriften, Zeitungen, Büchern auf Deutsch und Fernsehen auf Deutsch. Das liegt allerdings mit größter Wahrscheinlichkeit daran, dass das Christelijk College Schaersvoorde sich in Aalten befindet, welches ein Grenzort an der deutsch-niederländischen Grenze ist.

Die fünfte Frage lautete: “Ben je ooit in Duitsland geweest (Warst du schon mal in Deutschland)?” Auf diese Frage antworteten bis auf einen Schüler aus Havo 4 alle SchülerInnen der Havo und Vwo Klassen mit “ja”. Diese Frage wird nicht in die Grafik mit aufgenommen, da es kein bedeutender Faktor ist für den Kontakt mit der Zielsprache, weil es sich nicht um einen regelmäßigen Kontakt handelt, jedoch kann man schließen, dass alle Schüler, möglicherweise durch eine Schulreise, sich in Deutschland befunden haben und einiges über die Kultur gesehen, bzw. erfahren haben.

Ob die Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache einen Einfluss hat auf die Übertragung der in der L1 erworbenen literarischen Kompetenz auf die L2, wird unter Kapitel 5.3.2 näher untersucht.

5.1.4 Interview mit dem Dozenten¹⁸

Da die DaF-Klassen aus Schülern bestehen, die Deutsch als Wahlfach gewählt haben, waren sie auch in verschiedene Klassen eingeteilt mit verschiedenen Niederländisch DozentInnen.

¹⁸ Der genaue Fragebogen und die originalen Antworten sind im Anhang zu finden

Bei dem Christelijk College Schaersvoorde wurden die Daten erhalten von zwei Dozentinnen für die A5 Klasse. Für die H4 Klasse waren vier Dozenten zuständig, und es kam zu keiner Zusammenarbeit. Damit wurden Daten für 15 Schüler erhalten. Im CGU waren insgesamt sechs DozentInnen zuständig und einer aus den sechs, der allerdings nur Schüler aus der 4G unterrichtete, nahm Teil an der Untersuchung. Damit wurden Daten von fünf Schülern erhalten.

Christelijk College Schaersvoorde

Die Dozenten der beiden Schulen wurden gebeten eine Tabelle auszufüllen, indem sie die entsprechenden literarischen Niveaus pro Schüler anhand des Referenzrahmens der Literatur, und ihren Schulnoten angeben. Außerdem haben sie einen kurzen Fragebogen erhalten, bei dem sie Aussagen machen mussten, wie der Literaturunterricht in L1 aufgebaut ist, und welche Kompetenzen der Schüler gefördert werden.

Die Literaturdozentin erwähnte, dass in Schaersvoorde mit dem Referenzrahmen für Literatur gearbeitet wird, und dass Schüler die Bücher für ihre Referate aus der Leseliste von www.lezenvoordelijst.nl nach ihrem Niveau zusammenstellen. Es werden für die Referate Bücher gelesen, und anhand der Literaturmethode *Laagland* werden Schüler bekannt gemacht mit fragmentarischem Lesen und Literaturtheorien. Es werden sowohl individuell Bücher ausgewählt als auch Klassenlektüren gelesen. Die Aufgabenstellungen variieren von Erzähltechnik bis zur Vertiefung in die Thematik. Die Schüler entwickeln sich im Bereich der Literaturanalyse, und lernen Schritt für Schritt mit schwierigeren Texten umzugehen. Diese Entwicklung wird schriftlich und mündlich geprüft.

- Teilfrage 9: Gibt es einen Zusammenhang der Lese-Niveaus (Witte) der Schüler und ihren Schulnoten im Fach Literatur in der L1?

Laut der ausgefüllten Tabelle für die Atheneum Klasse gehörten 33% der Schüler unter Niveau 3, 40% der Schüler unter Niveau 4 und 27% der Schüler unter Niveau 5. Der Notendurchschnitt war 6,46. Tabelle 11 zeigt die Schulnoten, die Niveau-Einschätzung des Dozenten und die Selbsteinschätzung der Schüler laut den Niveau-Aussagen.

Tabelle 11 Atheneum 5: Niveau-Aussagen der SchülerInnen, des Dozenten und die Leistungsnoten der SchülerInnen für Literatur.

Schüler	N1	N2	N3	N4	N5	N6	Leistungsnote Literatur
A		S		X			7.0
B				X / S			7.0
C			S		X		7.0
D			S	X			5.5
E		S			X		7.5
F			S		X		7.8
G			S		X		8.5
H	S			X			7.5
I	S		X				4.5
J	S		X				6.5
K		S		X			6.5
L		S	X				4.6
M	S		X				5.0
N		S		X			6.5
O			X / S				6.5

n=15, X=Dozenten Aussage, S=Schüler Aussage

Die höchste Note im Fach Literatur ist in der Klasse 8.5 und die niedrigste Note ist 4.5. Die Tabelle zeigt, dass Schüler H mit selbsteingeschätztem N1 Niveau für das Fach Literatur eine 7.5 geschrieben hat, wobei Schüler B mit dem selbsteingeschätztem N4 Niveau eine 7 geschrieben hat. Weiterhin kommen folgende Unterschiede zum Vorschein: Schüler D (S=N3) schrieb eine 5.5, wobei Schüler J (S=N1) eine 6.5 schrieb. Laut der obigen Tabelle ist es nicht möglich zu behaupten, dass die Schüler, die einer höheren Niveau-Einstufung angehören, auch die höheren Noten bekommen. Aus diesem Grund ist es auch in unseren untersuchten Klassen nicht möglich zu behaupten, dass Schulnoten Indikatoren der literarischen Kompetenz sind.

Stellt man das Schülerniveau und die Schulnoten gegenüber als x und y Werte, dann lässt sich ein zwar positiver, jedoch kein bedeutender Korrelationswert von 0.4022 feststellen. (X Values: $\sum = 33$, Mean = 2.2, $\sum(X - M_x)^2 = SS_x = 12.4$. Y Values: $\sum = 97.9$, Mean = 6.527, $\sum(Y - M_y)^2 = SS_y = 19.289$. X and Y Combined: N = 15, $\sum(X - M_x)(Y - M_y) = 6.22$. R Calculation: $r = \frac{\sum((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{(SS_x)(SS_y)}}$. $r = 6.22 / \sqrt{(12.4)(19.289)} = 0.4022$). Dieser Wert ist nicht entscheidend genug um schlussfolgern zu können, dass ein Zusammenhang zwischen den Schüleraussagen und den Literaturnoten bestehe. Dafür sollte auch die Korrelation zwischen den Schüleraussagen und den Schulnoten der CGU in Betracht gezogen werden, welches hierunter dargestellt wird.

Christelijk Gymnasium Utrecht

Im CGU lesen Schüler fünf Bücher pro Jahr für den Literaturunterricht. Drei davon suchen sie sich selbst aus, und zwei davon werden als Klassenlektüre gelesen. Sie bekommen für jedes Buch eine Prüfung, die zusammengerechnet die Endnote bestimmt. Schwerpunkt liegt auf Thematik, Erzähltechnik, Perspektive, sodass SchülerInnen sich in diesen Bereichen weiterentwickeln. Die Gegenüberstellung der Schüler-Aussagen, der Dozenten-Aussagen und der Literaturnoten sind unter Tabelle 12 aufgelistet.

Tabelle 12 Gymnasium 4: Niveau-Aussagen der SchülerInnen, des Dozenten und die Leistungsnoten der SchülerInnen für Literatur.

Schüler	N1	N2	N3	N4	N5	N6	Leistungsnote Literatur
A		X / S					5.5
B	S	X					9.3
C	S		X				8
D		X / S					6
E		S	X				8.7

n=5, X=Dozenten Aussage, S=Schüler Aussage

Auch bei diesen Daten ist es nicht möglich zu folgern, dass Schüler mit einem höheren Niveau deutlich die höheren Noten im Fach Literatur bekommen. Im Gegenteil, die beiden Schüler auf N1, B und C, haben die höchsten Noten unter den fünf Schülern, deren Daten vorhanden waren. Anhand dieser Daten lässt sich ein negativer Korrelationswert von -0.6279 feststellen (X Values: $\sum = 8$, Mean = 1.6, $\sum(X - Mx)^2 = SSx = 1.2$. Y Values: $\sum = 37.5$, Mean = 7.5, $\sum(Y - My)^2 = SSy = 11.18$. X and Y Combined: N = 5, $\sum(X - Mx)(Y - My) = -2.3$. R Calculation: $r = \frac{\sum((X - Mx)(Y - My))}{\sqrt{(SSx)(SSy)}}$. $r = -2.3 / \sqrt{(1.2)(11.18)} = -0.6279$). Laut diesem Wert gibt es keinen bedeutenden Zusammenhang zwischen den Schüleraussagen und den Literaturnoten der SchülerInnen.

Leider sind die beiden erhaltenen Werte (0.4022 Schaervoorde / -0,6279 CGU) zu weit voneinander entfernt, als dass man zu einer allgemeinen Schlussfolgerung kommen könnte.

- Teilfrage 10: Wie schätzen Dozenten Schüler ein, und inwiefern stimmt diese Einschätzung mit den Lese-Niveaus (Witte) der Schüler überein?

In beiden Schulen ist zu erkennen, dass die Niveaus der Schüler von den Dozenten höher eingeschätzt worden sind als die selbsteingeschätzten Niveaus von den Schülern (s. Tabelle 11 und 12 unter Teilfrage 9). Die positiven Korrelationen zwischen den Dozentenaussagen und den Literaturnoten (0.7791 und 0.4641) weisen darauf hin, dass Schulnoten möglicherweise als Indikatoren zur literarischen Kompetenz erkannt werden.

A5

H4

X Values

X Values

$$\sum = 59$$

$$\sum = 12$$

$$\text{Mean} = 3.933$$

$$\text{Mean} = 2.4$$

$$\sum(X - Mx)^2 = SSx = 8.933$$

$$\sum(X - Mx)^2 = SSx = 1.2$$

Y Values

Y Values

$$\sum = 97.9$$

$$\sum = 37.5$$

$$\text{Mean} = 6.527$$

$$\text{Mean} = 7.5$$

$$\sum(Y - My)^2 = SSy = 19.289$$

$$\sum(Y - My)^2 = SSy = 11.18$$

X and Y Combined

$$N = 15$$

$$\sum(X - M_x)(Y - M_y) = 10.227$$

R Calculation

$$r = \frac{\sum((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{((SS_x)(SS_y))}}$$

$$r = 10.227 / \sqrt{((8.933)(19.289))} = 0.7791$$

X and Y Combined

$$N = 5$$

$$\sum(X - M_x)(Y - M_y) = 1.7$$

R Calculation

$$r = \frac{\sum((X - M_x)(Y - M_y))}{\sqrt{((SS_x)(SS_y))}}$$

$$r = 1.7 / \sqrt{((1.2)(11.18))} = 0.4641$$

Es wurde jedoch bereits unter Teilfrage 8 festgestellt, dass die Schulnoten mit den selbsteingeschätzten Niveaus nicht übereinstimmten. An welchen Bewertungswerten dieser Unterschied gebunden ist kann in dieser Untersuchung nicht genau beurteilt werden. Es gibt noch keine Untersuchung zu diesem spezifischen Gebiet. Allerdings kann man vermuten, dass es sich dabei um die verschiedenen Kompetenzen (s. Kapitel 2.2) handelt.

5.2 Beurteilungsprozedur

Für den zweiten Teil der Untersuchung wurden von jeder Klasse, von jedem Niveau zwei SchülerInnen ausgewählt. Die Auswahl basierte auf den individuellen selbsteingeschätzten Kompetenz-Niveaus und der Anzahl der gelesenen Bücher im vergangenen Jahr. Auch wurde versucht, pro Niveau innerhalb einer Klasse ein Mädchen und einen Jungen teilnehmen zu lassen. So nahmen von Christelijk College Schaersvoorde insgesamt 12, und von CGU insgesamt 14 Schüler am zweiten Teil der Untersuchung teil. Niveau 1 Schüler wurden in den zweiten Teil der Untersuchung nicht mit einbezogen, da dieses Niveau für die Sekundastufe II als schwach, bzw. ungenügend definiert wird (s. Kapitel 3.2.2).

Die Schüler in den Klassen H4, G4 und A5 erhielten Textfragmente und Aufgaben auf den Niveaus N2, N3 und N4. In der G5 Klasse befanden sich außerdem noch ein Schüler und eine Schülerin, deren N5-Werte hoch waren, die jedoch N4 zugeordnet sind. Sie bekamen Aufgaben auf N5 Niveau.

5.3 Analyse des zweiten Teils der Untersuchung

Unter diesem Kapitel wird versucht, auf die Hauptfrage einzugehen und anhand der erhaltenen Resultate eine Antwort auf diese zu erhalten.

5.3.1 Die Untersuchungsgruppe

Die Probanden in der Untersuchungsgruppe des zweiten Teils werden in Tabelle 13 dargestellt.

Tabelle 13 Darstellung der Untersuchungsgruppe

Schüler	Geschlecht	Klasse	Anzahl gelesener Bücher	Niveau	Aufgaben Niveau	Buch
Sch1	F	H4	0	N1	N2	<i>Der Klassenfeind + ich</i>
Sch2	M	H4	0	N1	N2	<i>Der Klassenfeind + ich</i>
Sch3	F	H4	4-6	N3	N3	<i>Tschick</i>
Sch4	M	H4	1-3	N3	N3	<i>Tschick</i>
Sch5	M	H4	1-3	N4	N4	<i>Schachnovelle</i>
Sch6	F	H4	10+	N4	N4	<i>Schachnovelle</i>
Sch7	M	A5	0	N2	N2	<i>Der Klassenfeind + ich</i>
Sch8	F	A5	4-6	N2	N2	<i>Der Klassenfeind + ich</i>
Sch9	M	A5	4-6	N3	N3	<i>Tschick</i>
Sch10	F	A5	10+	N3	N3	<i>Tschick</i>
Sch11	M	A5	4-6	N4	N4	<i>Schachnovelle</i>
Sch12	F	A5	10+	N4	N4	<i>Schachnovelle</i>
Sch13	M	G4	4-6	N2	N2	<i>Der Klassenfeind + ich</i>
Sch14	F	G4	7-9	N2	N2	<i>Der Klassenfeind + ich</i>

Sch15	M	G4	10+	N3	N3	<i>Tschick</i>
Sch16	F	G4	7-9	N3	N3	<i>Tschick</i>
Sch17	M	G4	1-3	N4	N4	<i>Schachnovelle</i>
Sch18	M	G4	10+	N4	N4	<i>Schachnovelle</i>
Sch19	F	G5	1-3	N2	N2	<i>Der Klassenfeind + ich</i>
Sch20	F	G5	1-3	N2	N2	<i>Der Klassenfeind + ich</i>
Sch21	F	G5	10+	N3	N3	<i>Tschick</i>
Sch22	M	G5	7-9	N3	N3	<i>Tschick</i>
Sch23	F	G5	10+	N4	N4	<i>Schachnovelle</i>
Sch24	M	G5	4-6	N4	N4	<i>Schachnovelle</i>
Sch25	M	G5	1-3	N4	N5	<i>Das Parfum</i>
Sch26	F	G5	10+	N4	N5	<i>Das Parfum</i>

Die genaue Liste der Aufgaben zu den jeweiligen Büchern ist im Anhang zu lesen.

Es wurde versucht, wie bereits erwähnt, ein Mädchen und einen Jungen aus jedem Niveau teilnehmen zu lassen. Auffällig auch bei der Untersuchungsgruppe ist, dass Mädchen in fast allen Fällen im vergangenen Jahr mehr Bücher gelesen haben als die Jungen in ihrer Gruppe.

5.3.2 Tabellen und vergleichende Resultate

Hierunter werden die Antworten zu den Aufgabenstellungen dargestellt und kurz interpretiert. Die Fragen waren auf Deutsch, die Antworten wurden jedoch auf Niederländisch erhalten. Hierunter werden die Übersetzungen dargestellt. Desweiteren werden die Auswertungen untersucht, und daraus versucht festzustellen, inwiefern SchülerInnen bereit sind, deutsche Werke, die ihrem Niveau entsprechen, freiwillig zu lesen. Unter 5.3.2.6 werden diese

Antworten weiter untersucht, inwiefern sie geschlechtsspezifisch sind, und inwiefern die Niveau-Werte der SchülerInnen Indikatoren sind auf ihre Antworten.

5.3.2.1 N2 Aufgaben

Die Aufgaben auf N2 wurden von insgesamt 8 SchülerInnen beantwortet und bewertet. Zwei von diesen SchülerInnen aus der H4 Klasse gehörten dem N1 Niveau zu. Da sich laut den eigenen Niveau-Aussagen in dieser Klasse keine SchülerInnen befanden, wurden zwei N1 SchülerInnen gewählt, deren N2-Werte verhältnismäßig hoch waren.

Dier ersten zwei Fragen, wie bereits unter 4.2.5 erwähnt, lauteten für jedes Niveau gleich:

1- Was fällt dir ein, wenn du das Titelbild des Buches siehst?

4a- Welche Fragen kommen in dir auf wenn du dieses Fragment liest? Formuliere 3 Fragen, die du gerne beantwortet haben würdest.

Unter 2. und 3. stehen Anweisungen.

Frage 1

Für die erste Frage wurde den SchülerInnen das Buch gezeigt. Es kamen antworten wie:

- Es sieht nach einem Heft aus. Möglicherweise bilden Bananen ein Motiv im Buch. (Sch19)
- Es sieht nach einem Heft aus. (Sch20)
- Es sieht kindisch aus. (Sch14)
- Das Buch handelt wohl von einer jugendlichen Person. Es muss humorvoll sein. (Sch13)
- Vorderseite eines Schulheftes. (Sch1)
- Ein Feind in der Klasse. (Sch2)
- Schule und Mittagessen. (Sch7)
- Simpel. Ich denke, dass es etwas in der Art eines Tagebuches ist. Ich-Erzähler wegen + ich im Titel. (Sch8)

Unter Berücksichtigung der Schüleraussagen über ihre Kompetenzniveaus (s. Anhang B) und den Antworten auf die erste Frage kommt zum Vorschein, dass SchülerInnen, die mehr lesen, auch tiefer in die Bedeutung des Buches versuchen einzudringen und analytisch vorgehend von dem Titelbild und dem Titel das Thema versuchten herzuleiten. Schüler waren sich einig, dass es sich um einen Jugendroman handelt.

Frage 2 (4a)

Um diese Frage zu beantworten, mussten SchülerInnen zunächst das Textfragment durchlesen. Danach wurde gefragt, welche Fragen dieses Fragment in ihnen aufkommen lässt. Die Antworten waren:

- Warum will Jürgen nicht heiraten, außer dass er sich noch zu jung fühlt? Wie endet die Liebesgeschichte? Wie kommunizieren sie mit den Ungarn? (Sch14)
- Was ist vorher passiert? Wie haben sie sich kennengelernt? (Sch13)
- Wissen ihre Eltern Bescheid, dass sie jetzt in Ungarn ist? Was würden die Eltern sagen, wenn sie über ihre Beziehung Bescheid wüssten? (Sch20)
- Warum ist Ramona so traurig? Warum ist die Mauer schuld an ihrem Streit? (Sch1)
- Wird Jürgen irgendwann mal "ja" sagen? Wann ist eigentlich die Berliner Mauer gefallen? (Sch19)

- Warum machen sie in Ungarn Urlaub? Warum sind sie auf die Hochzeit eingeladen? (Sch2)
- Was will Ramona, was Jürgen nicht will? Warum war es schwierig, mit den Ungarn zu kommunizieren? (Sch7)
- Werden Jürgen und Ramona doch noch heiraten? Will Ramona Jürgen heiraten weil sie ihn liebt, oder wegen etwas anderem? (Sch8)

Bei den Antworten kann man sehen, dass Mädchen nach einem Happy-End suchen und Fragen über die Beziehung stellen, wobei Jungen mit "Warum-Fragen" sich beschäftigen. Auch bei dieser Frage ist erkennbar, dass SchülerInnen die lesen, gezieltere Fragen stellen als die, die nicht lesen.

Frage 3 & 4

Die Fragen lauteten:

4b- Man kann nicht frei von der DDR nach West-Deutschland reisen. Man muss eine "Genehmigung" beantragen, und dabei könnte man seine Arbeit oder seinen Studienplatz verlieren. Nur wenn man mit jemandem aus West-Deutschland verheiratet ist, kann man ohne Probleme ausreisen. Um mit Jürgen zusammen sein zu können, schlägt Ramona ihm vor, zu heiraten. Warum hat sich Jürgen nicht für das Heiraten entschieden? (1-2 Sätze). Findest du, dass seine Reaktion übertrieben ist oder nicht? Warum? (2-3 Sätze)

4c- Wenn deine Freundin / dein Freund im Ausland wäre, und sie / er könnte nur in die Niederlande kommen wenn ihr heiratet, würdest du das machen? (du bist inzwischen 21 Jahre alt) Warum? (2-3 Sätze)

Diese beiden Fragen wurden von allen SchülerInnen persönlich und mit viel Aufmerksamkeit beantwortet. Sie haben alle die Mühe und Bereitschaft gezeigt sich in die Situation einzuleben und dementsprechend zu antworten. Dieses bestätigt die Textauswahl und die Aufgabenstellungen.

5.3.2.2 N3Aufgaben

Frage 1

Unter Frage 1 gaben Schüler des N3 Niveaus folgende Antworten:

- Ein vorbeifahrender Zug. Ziemlich simpeles Titelbild. (Sch21)
- Undeutlich. Vielleicht ein Foto gemacht aus einem fahrenden Auto. (Sch22)
- Ein farbiger Weg. Es muss sich um eine fröhliche Reisegeschichte handeln. (Sch15)
- Wohl ein klassischer Roman für Erwachsene. Spricht mich nicht direkt an. (Sch16)
- Sieht etwas langweilig aus. Ähneln einem Landschaftsfoto verwischt durch die Schnelligkeit. (Sch3)
- Autobahnfahrt. (Sch4)
- Keine Ahnung. Vielleicht ein Weg? (Sch10)
- Modernes Titelbild. Sieht aus als ob man fährt und in Bewegung ist. (Sch9)

Bei dieser Frage waren alle Schüler der gleichen Meinung, nämlich, dass es sich um eine Reisegeschichte handelt. Es machte sich jedoch bemerkbar, dass sie auch nicht viel vom Titel und dem Titelbild herleiten konnten. Sch16 erwähnte, das es sich wohl um einen Erwachsenenroman handele und dass er sie nicht ansprechen würde. Andererseits fand Sch21 das Titelbild zu simpel. Es machte sich bemerkbar, dass SchülerInnen, die dieses Buch bekamen, zwischen Erwachsenenroman und Jugendroman standen, welches auch zu N3, dem Übergangsniveau auf N4 und damit auf die höheren Kompetenzniveaus, passt.

Frage 2 (4a)

Die Fragen, die SchülerInnen aufgelistet haben im Zusammenhang zu dem Textfragment, waren folgende:

- Was ist los mit den Menschen im Dorf? Wohin sind die Jungen unterwegs? (Sch21)
- Wo sind sie? Warum sind die Straßen leer? Wieso bekommen sie keine normale Antwort auf ihre Frage? (Sch22)
- Wohin sind sie unterwegs? Wollen sie etwas klauen oder etwas kaufen? Warum ist das Dorf so arm? (Sch15)
- Warum antworten Friedemann und seine Mutter nicht auf ihre Frage? Warum benehmen sie sich so komisch? (Sch16)
- Warum kaufen die Einwohner nicht im großen Supermarkt ein? Warum ist die Frau so misstrauisch? (Sch3)
- Wo kommen die Jungen her? Warum kaufen die Einwohner nur bei Fröhlich ein? (Sch4)
- Was ist so besonders an Fröhlich? Warum wird auf das Zahnfleisch der Menschen so ein Nachdruck gelegt? (Sch10)
- Warum ist das Dorf leer, wo sind alle? Warum fährt ein 12-jähriger Junge mit einem Laufrad? (Sch9)

Man sieht, dass SchülerInnen auf N3 schon auf Details achten und sich Gedanken darüber machen, wie z.B. das Zahnfleisch, das arme Dorf, der Junge auf einem Laufrad. Das entspricht dem Leserprofil des N3 Niveaus.

Frage 3 & 4 (4a & 4b)

Die Fragen für N3 anhand des Textfragments lauteten:

4b- In was für einem Ort sind die beiden Jungen deiner Meinung nach angekommen und warum wollen die Bewohner den Jungen nicht den Weg zum Supermarkt zeigen? Schreibe, was für ein Ort es sein könnte und zwei Gründe warum du so denkst.

4c- Findest du die Szene realistisch? Warum? (2-3 Sätze).

Zu diesen Fragen kamen die Antworten: Ein kleines Dorf, ein religiöses Dorf, ein Geisterdorf, ein verlassenenes Dorf, ein armes Dorf, und viele verschiedene Begründungen. Es machte sich bemerkbar, dass dazu eine Vielfalt an Begründungen aufgelistet worden sind und dabei gut auf die Details geachtet worden war.

5.3.2.3 N4Aufgaben

Frage 1

Über das Titelbild haben die SchülerInnen auf Niveau 4 folgendermaßen reflektiert:

- Simpel. (Sch24)
- Es handelt sich von Intellektuellen, Erwachsenen. Es kommen Fragen vor. (Sch17)
- Etwas über das Schachspiel. Der König ist umgefallen, daher hat er verloren. Krieg. (Sch18)
- Es handelt sich um ein Schachspiel. Kein Jugendroman. (Sch5)
- Es sind Schachfiguren zu sehen. Eintönig. (Sch6)
- Es ist deutlich, dass das Buch über ein Schachspiel handelt. Sowohl der Name als auch die Schachfiguren weisen darauf. (Sch11)

- Es handelt von jemandem der Schach spielt. (Sch12)
- Es ist eine Schachfigur umgefallen. (Sch23)

Manche der Antworten sind sehr kurz, und daher nicht ausreichen, um etwas Genaues daraus herzuleiten, allerdings ist es deutlich, dass der Verbindung zu dem Schachspiel auf jeden Fall gelegt ist.

Frage 2 (4a)

Folgende Fragen wurden von den SchülerInnen genannt:

- Wo spielt sich die Geschichte ab? Wer ist die Hauptperson? (Sch24)
- Wer ist der Mann? Überlebt er die Gefangenschaft? Wo befindet er sich? (Sch17)
- In was für einem Lager befindet er sich? Kommt er da je mal raus? Hat er Familie hintergelassen? (Sch18)
- Wie ist der psychische Zustand des Mannes nach der Gefangenschaft? Warum wurde er festgenommen? (Sch5)
- Wer ist der Erzähler der Geschichte? Wo spielt sich die Handlung ab? Was passiert? (Sch6)
- Warum wurde er festgenommen? Was will die Gestapo von ihm? Was hat das mit dem Schachspiel gemeinsam? (Sch11)
- Ist er gefangen? Warum wird er verhört? Ist er Jüdisch? (Sch12)
- Warum ist die Hauptperson alleine eingesperrt? Wer ist die Hauptperson? Warum ist die Hauptperson eingesperrt? (Sch23)

Die Fragen die durch die SchülerInnen erstellt worden sind zeigen, dass Schüler auf Niveau 4 tiefer in die Geschichte eindringen möchten und gezieltere Fragen stellen. Fragen nach dem "Lager" und dem "Jüdisch-sein" wurden genannt. Das zeigt auch, dass einige gewisse Vorkenntnisse vorhanden sind über die Zeitgeschichte um den 2. Weltkrieg.

Frage 3 & 4 (4b & 4c)

Die zu beantwortende Fragen lauteten:

4b- Wie ist das "Nichts" in diesem Fragment beschrieben? An welchen Stellen sind sprachliche Stilmittel zu erkennen? Zitiere die Textstellen.

4c- Wozu dienen diese Stilmittel? Welcher Effekt wird damit beabsichtigt? (2-3 Sätze)

Alle Schüler waren sich einig, dass die rhetorischen Stilmittel die Geschichte unterstützen und damit den dramatischen Effekt verstärken und den Leser mitfühlen lassen. Es gab keine Schwierigkeiten, die Stilmittel zu erkennen.

5.3.2.4 N5Aufgaben

Es gab keine SchülerInnen, deren Aussagen auf Niveau 5 deuteten. Zwei der SchülerInnen jedoch, zufälligerweise aus der gleichen Klasse, hatten nur einen kleinen Unterschied zwischen ihren N4 und N5 Resultaten. Die genaue Niveaueverteilung dieser Schüler wird auf Tabelle 14 dargestellt (s. Kapitel 5.1.2 für die Bewertung).

Tabelle 14 Verteilung der Bewertung unter den sechs Kompetenzniveaus per Schüler

Sch26		Sch25	
N1	50	N1	66
N2	70	N2	74
N3	158	N3	138
N4	176	N4	166
N5	142	N5	142
N6	118	N6	112

Diesen Schülern wurden Aufgaben auf Niveau 5 vorgelegt.

Frage 1

Auf die Frage, was ihnen einfällt, wenn sie das Titelbild des Buches sehen, antworteten die Schüler:

- Der Titel klingt sehr romantisch, wobei das Titelbild etwas sehr Gruseliges an sich hat. Es wär nach dem Titelbild nicht ein Buch, das ich in der Bibliothek mir zum Lesen ausgesucht hätte. (sch25)
- Die tote oder schlafende Frau und der Untertitel weisen darauf hin, dass es sich um einen Mord handelt. Der Titel klingt zwar sehr liebhaft, ist wohl aber täuschend. (sch26)

Der Kontrast zwischen dem Titel und dem Titelbild war ausschlaggebend und wurde von beiden Schülern erwähnt.

Frage 2

- Warum macht er von den Gerüchen der toten Menschen ein Parfum? Wie stellt er dieses Parfum her? Wie war sein früheres Leben, dass er sich erst jetzt als lebendig fühlt? (sch25)
- Wie bewahrt er die Gerüche von den ermordeten Mädchen und wie stellt er das Parfum her? Wer sind diese Mädchen? Sucht er sie sich zufällig aus oder plant er diese Morde? Warum will er ein Parfum aus deren Gerüchen herstellen? (sch26)

Bei dieser Frage kam zum Vorschein, dass Sch25 eine tiefere Bedeutungsebene sucht wobei Sch26 sich dem Werk wohl unter dem Einfluss des Untertitels, in Form eines Kriminalromans annähert.

Frage 3 & 4 (4b & 4c)

Die zwei anhand dieses Fragments gestellten Fragen lauteten:

4b- Die zwei mythologischen Götter, Apollon und Dionysos, stellen laut Nietzsche die zwei Gegensätze des menschlichen Verhaltens dar.

Apollon: Der Verstand

Dionysos: Der Instinkt

Im Werk kommen auch weitere Formen des apollinischen und dionysischen Prinzips vor:

Apollon	Dionysos
Geruch / Duft	Gestank
Human	Grausam
Technik	Mutter Natur
Mensch	Tier

Wo ordnest du Grenouille ein? Warum du denkst, dass es sich bei Grenouille um dieses Prinzip handelt. Z.B. Warum ist er human, oder warum ist er grausam? Warum ist er ein Mensch oder warum ist er ein Tier?

4c- Stimmt deiner Meinung nach der Untertitel "Die Geschichte eines Mörders", nachdem du dieses Fragment gelesen und die Frage unter b beantwortet hast? Warum? (2-3 Sätze)

Bei beiden Schülern war zu erkennen, dass sie das Prinzip an sich begriffen haben. Sch25 erwähnte den Ausdruck "Kunst" im Zusammenhang mit Apollon, obwohl es nicht vorgegeben war. Beide Schüler waren sich einig, dass die Hauptperson sowohl unter dem apollinischen als auch von dem dionysischen Prinzip handelte. An sich waren die Antworten zufriedenstellend, in dem Sinne, dass eine positive Entwicklungsrichtung zu einem höheren Niveau zu erkennen war.

- Hauptfrage: Inwiefern lässt sich die in der L1 erworbene literarische Kompetenz auf die L2 übertragen?

Die einzelnen Schritte zu der Auswahl der an dem zweiten Teil der Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen wurden unter Kapitel 5 ausführlich erläutert. Es ließen sich per Klasse mindestens drei Niveaus feststellen, und das Durchschnittsniveau der Gesamtzahl der teilnehmenden Schüler wurde als N3 bestimmt. Für die Aufgabenstellungen wurde eine kleine Gruppe von 26 Schülern zusammengestellt, und ihnen deutschsprachige Textfragmente von Büchern gemäß ihren laut ihren eigenen Aussagen literarischen Kompetenzniveaus, ausgeteilt. Anhand dieser Textfragmente wurden sie gebeten, vier Fragen zu beantworten. Zwei davon waren Fragen, deren Antworten die Niveaueinstufung in Form eigener Fragestellungen zum Fragment validieren sollten. Die weiteren zwei Fragen waren Aufgaben, die anhand der Kompetenzprofile des Referenzrahmens für Literatur erstellt worden sind, und die literarische Kompetenz des Schülers anhand des Fragments und den dazu gehörenden Fragen bewerten sollten. Niveau 1 wurde in die Untersuchung nicht mit einbezogen. Da sich in der Havo 4-Klasse jedoch keine SchülerInnen befanden, die auf N2 eingestuft werden konnten, wurden in dieser Klasse an zwei N1 Schüler N2 Fragmente und Aufgaben ausgeteilt. Es gab insgesamt bei keiner der Klassen einen Schüler auf N5. Deshalb wurden aus der G5 Klasse zwei SchülerInnen ausgewählt, die gleichzeitig einen hohen N5-Wert auswiesen, und ihnen wurden ein Fragment und die Aufgaben auf N5-Niveau ausgeteilt. Es wurde bei den optimalen Niveaus erkennbar, dass sowohl die Fragestellungen der SchülerInnen (auf die Fragen 1 und 2), als auch ihre Herangehensweise anhand der Aufgaben (Fragen 3 und 4) ihren bereits für die L1 selbsteingeschätzten Niveaus entsprach. Bei den N1 SchülerInnen war zu erkennen, dass vor allem ihre Fragestellungen simpler waren als die der SchülerInnen, die über ein optimales N2 verfügten, doch dass nicht unbedingt ein negatives Ergebnis erhalten wurde. Bei Sch25 und Sch26, die beide N5 Aufgaben bekamen, konnte festgestellt werden, dass Sch25 gezieltere Fragen gestellt hatte als Sch26 und interpretativer heranging, dass allerdings beide die Aufgaben mit größtem Interesse gemacht haben. Es war zu erkennen, dass beide SchülerInnen sich in ihrer literarischen Kompetenz weiterentwickelten. Daraus

kann man folgern, dass SchülerInnen eines bestimmten L1 Kompetenzniveaus Werke in einer Fremdsprache mit der gleichen Herangehensweise unter der Verwendung der gleichen Kompetenzen lesen und interpretieren können.

5.3.2.5 Evaluation

Ich fand keine der Fragen schwierig

Ich fand manche Fragen schwierig

Ich fand alle Fragen schwierig

Das Fragment fand ich: schön – interessant – langweilig

Ich will dieses Buch lesen: Ja, auf Deutsch – Ja, auf Niederländisch – Nein

N2

5 der 8 SchülerInnen gaben an keine der Fragen schwierig gefunden zu haben. Es gab keinen, der alle Fragen schwierig fand. Auch gab es keine Schüler, die das Fragment langweilig fanden. Alle haben auf die Frage, ob sie das Buch lesen würden, mit ja geantwortet. Vier haben angegeben, es auf Niederländisch lesen zu wollen, vier auf Deutsch.

N3

2 der 8 Schüler fanden manche der Fragen schwierig, 2 waren unentschlossen, und 4 SchülerInnen gaben an, keine der Fragen schwierig gefunden zu haben. Dazu fanden insgesamt vier SchülerInnen das Buch interessant, zwei schön, und zwei langweilig. Dazu waren drei SchülerInnen bereit, das Buch auf Deutsch zu lesen, und zwei es auf Niederländisch zu lesen. Drei gaben an, das sie das Buch nicht lesen würden. Daraus kann man schließen, dass das Buch die SchülerInnen im Allgemeinen mit 62.5% angesprochen hat, und dass 60% der SchülerInnen, die das Buch angesprochen hat, das Buch auch auf Deutsch lesen würden.

N4

6 der 8 Schüler beantworteten die Frage, ob sie das Buch freiwillig auch lesen würden, mit ja, d.h., 75% der Schüler fanden die Geschichte für sich selbst lesenswert. Keine der SchülerInnen bewertete das Fragment allerdings als langweilig. Aus diesen 6 waren jedoch nur 2 SchülerInnen, d.h. 33% bereit, das Werk auch auf Deutsch zu lesen; die anderen 4 gaben an, das Werk auf Niederländisch lesen zu wollen.

N5

Beide Schüler äußerten sich positiv über die Lektüre und gaben an, dass sie das Werk gerne lesen würden. Sch25 gab an, dass er das Werk auf Deutsch lesen würde, Sch26 auf Niederländisch. Das Fragment wurde von beiden als interessant bewertet. Beide Schüler fanden einige Fragen schwierig.

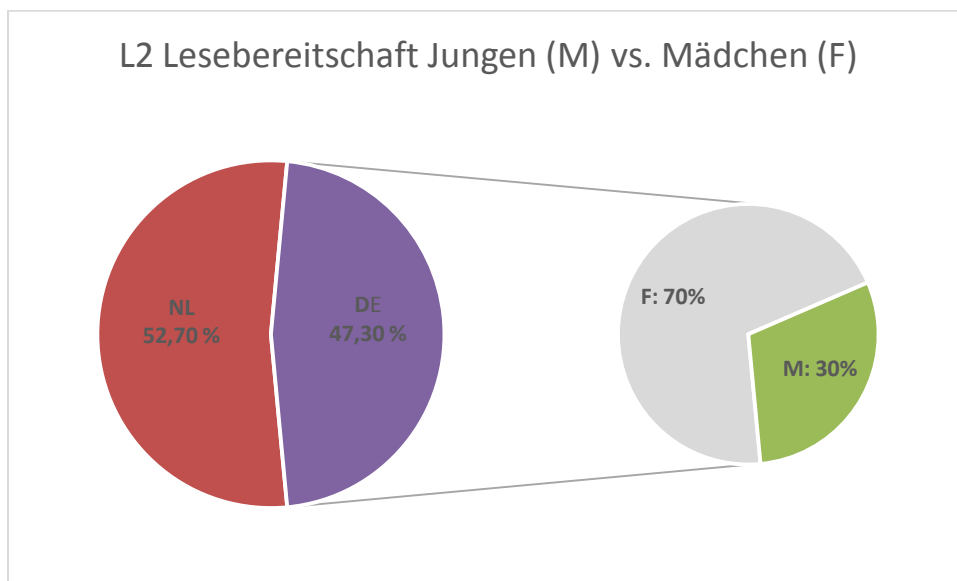
5.3.2.6 Vergleichende Resultate

Die Resultate des zweiten Teils der Untersuchung brachten mit der Antwort auf die Hauptfrage zwei weitere Teilfragen. Hierbei ging es um den Unterschied in der Bereitschaft unter Mädchen und Jungen, fremdsprachige Werke zu lesen und inwiefern die Bereitschaft fremdsprachige Werke zu lesen im Zusammenhang steht mit der Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache, und es ging auch um die Frage, ob die Distanz der Probanden zu den -1 und +1 Niveaus, dh. zu den errechneten Werten dieser Niveaus, einen Einfluss auf die Antworten auf die 1. und die 2. Frage hat.

- Teilfrage 11: Inwiefern unterscheiden sich Mädchen und Jungen in der Bereitschaft fremdsprachige Werke zu lesen?

Aus den Resultaten war zu entnehmen, dass insgesamt 21 Schüler die Bereitschaft gezeigt haben, die zu den Textfragmenten gehörenden Bücher zu lesen, und 5 nicht. Mit 80% Bereitschaft kann man schließen, dass es sich um eine geeignete Lektürewahl handelt hat. Von diesen 21 SchülerInnen waren 10 bereit die Lektüre auf Deutsch zu lesen, und 11 auf Niederländisch. Die Verteilung der Präferenzen wird in Abb. 15 dargestellt.

Abb. 15 Bereitschaft fremdsprachige Werke zu lesen



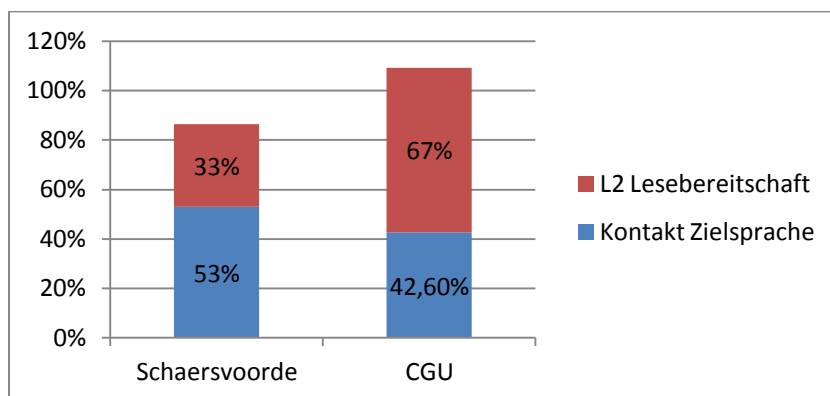
Unter den 47,60% befanden sich 3 Jungen und 7 Mädchen. Das ist ein bedeutender Unterschied von 70% gegen 30%, und lässt schlussfolgern, dass Mädchen deutlich eher bereit sind, fremdsprachige Werke zu lesen als Jungen.

- Teilfrage 12: Inwiefern steht die Bereitschaft fremdsprachige Werke zu lesen im Zusammenhang mit der Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache?

Bei dieser Frage werden die zwei Schüler aus CGU, die Niveau 5-Aufgaben bekommen haben, nicht mit einbezogen, da es keine Schüler in Schaersvoorde gab die Aufgaben auf diesem Niveau bekamen. Es werden aus diesem Grund nur die Resultate der 24 Schüler berücksichtigt.

Wie bereits unter Kapitel 5.1.3.3 erläutert und unter Abb. 14 dargestellt, hatten SchülerInnen des Christelijk College Schaersvoorde mehr Kontakt mit der Zielsprache als SchülerInnen des CGUs. Es wurde festgestellt, dass 3 SchülerInnen aus Schaersvoorde und 6 SchülerInnen aus CGU bereit waren die vorgestellten Werke auch auf Deutsch zu lesen. Das deutete darauf hin, dass es keinen Zusammenhang gibt zwischen der Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache und der Lesebereitschaft in der Zielsprache.

Abb. 16 Gegenüberstellung der Lesebereitschaft in der L2 und der Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache



6 Schlussfolgerung

6.1 Schlussfolgerung Teilfrage 1

Wie sind die Lesegewohnheiten (LRQ) der Jugendlichen in der Sekundarstufe II Havo und Vwo?

Die Untersuchung zeigte, dass die Faktoren Story-Driven-Reading (S2) und Concern with Author (S5) bei allen Klassen am höchsten (S2) und am niedrigsten (S5) bewertet wurden. Daraus kann man schließen, dass für den niederländischen Durchschnitts-Havo-Vwo-Schüler die Spannung in der Geschichte am wichtigsten, und die Interpretation am unwichtigsten ist. Desweiteren kann man bei einer unmittelbaren Gegenüberstellung der G4 und G5 Klassen sagen, dass die einzelnen Faktoren sich weiter entwickeln, und dass man daraus schließen kann, dass die Lesegewohnheiten der Jugendlichen mit dem Alter zunehmen (s. Abb. 1). Die weiteren Faktoren waren unterschiedlich verteilt, doch kann noch die Folgerung aufgestellt werden, dass für die 4. Klassen (Havo und Vwo) die Handlungsdichte wichtig ist, dass Havo Schüler sich eher mit der Hauptfigur identifizieren möchten als die Vwo Schüler, und dass Vwo Schüler eher lesen, um zu entspannen, als die Havo Schüler.

6.2 Schlussfolgerung Teilfrage 2

Wie unterscheiden sich die Lesegewohnheiten der Mädchen und der Jungen in einer Klasse und im Allgemeinen?

Ich bin davon ausgegangen, dass die Resultate darauf hinweisen werden, dass Mädchen bessere Leser sind als Jungen. Ein 2011 erscheinener Bericht der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur stellt dar, dass laut den wiederholten PISA-Studien diese Einschätzung richtig ist. In den meisten europäischen Ländern sind Mädchen weitaus bessere Leser als Jungen (EACEA P9 Eurydice 2011: 28-30). In meiner Untersuchung gab es innerhalb mancher Klassen keine großen Unterschiede, doch im Allgemeinen war der Unterschied bedeutend, und bestätigte die bisherigen Untersuchungen in dem Bereich des geschlechterspezifischen Lesens (s. Abb. 4).

6.3 Schlussfolgerung Teilfrage 3

Wie unterscheiden sich die Lesegewohnheiten der Havo und Vwo Schüler voneinander?

Um diese Frage zu beantworten, konnten nur die zwei 4. Klassen gegenübergestellt werden, da keine Havo 5 Klasse an der Untersuchung teilnehmen konnte. Bei dieser Gegenüberstellung stellte sich heraus, dass im Zusammenhang mit der Lesegewohnheit die einzelnen Faktoren (*Leisure Escape, Story-Driven Reading, Insight, Empathy, Concern with*

Author, Imagery Vividness, Rejecting Literary Values) bei den Vwo Schülern stärker ausgeprägt waren als bei den Havo Schülern. Daraus lässt sich schließen, dass Vwo Schüler mehr und auch anders lesen als Havo Schüler (s. Tabelle 7).

6.4 Schlussfolgerung Teilfrage 4

Wie sind die Lese-Niveaus (Witte) der Jugendlichen in der Sekundarstufe II Havo und Vwo?

Bei dieser Frage wurde festgestellt, dass das dominierende Niveau sowohl einer 4. als auch einer 5. Vwo Klasse N3 ist. Bei G5 war jedoch die Differenz erheblich höher als bei der A5 Klasse, wo sich immer noch Schüler (26.60%) auf N1 Niveau befanden (s. Abb. 6). Das dominierende Anfangsniveau war bei der Havo 4 Klasse N1 und bei der Vwo 4 Klasse N3. Jedoch waren auch 15% der Vwo 4 Klasse unter N1 eingeordnet und damit das Minimum-Anfangsniveau der Sekundarstufe II, nämlich N2, von einem Teil der Schüler nicht erreicht.

6.5 Schlussfolgerung Teilfrage 5

Wie weit unterscheiden sich die Lese-Niveaus (Witte) der Schüler voneinander innerhalb einer Klasse?

Die Untersuchung zeigte, dass sich innerhalb einer Klasse mindestens 3 Niveaus unterscheiden lassen (s. Abb. 7). Bei der Oberstufe der Sekundarstufe II kamen sowohl N1 als auch N4 Niveaus innerhalb einer Klasse vor. Woran diese Vielfalt liegt wurde in dieser Untersuchung nicht erforscht; es gibt allerdings reichlich Untersuchungen die darauf hinweisen, dass die Weise, wie Literatur in der Unterstufe angewandt wird, eine Rolle dabei spielt (vgl. Witte, Rijlaarsdam, Schram 2012: 14).

6.6 Schlussfolgerung Teilfrage 6

Wie unterscheiden sich die Lese-Niveaus (Witte) der Mädchen und der Jungen im allgemeinen?

Es wurde festgestellt, dass bei den mittleren Niveaus Mädchen und Jungen ungefähr die gleiche literarische Kompetenz aufwiesen. Der Hauptunterschied tritt bei den Niveaus N1 und N4 ein. Die Jungen sind mit großem Abstand den Mädchen auf N1 überlegen, wobei Mädchen bei N4 dominieren (s. Abb. 8). Das deutet zwar darauf hin, dass Mädchen über eine höhere literarische Kompetenz verfügen als Jungen, es fehlen jedoch Angaben von den höheren Niveaus, 5 und 6, die bei dieser Untersuchung nicht angetroffen wurden, um dieses zu bestätigen. Trotzdem kann man unter Berücksichtigung der LRQ Resultate davon ausgehen, dass aus weiteren Untersuchungen schlussgefolgert werden kann, dass Mädchen im allgemeinen über höhere literarische Kompetenzniveaus verfügen als Jungen.

6.7 Schlussfolgerung Teilfrage 7

Stimmen die Lesegewohnheiten der Schüler (LRQ) mit der Selbsteinschätzung der literarischen Kompetenz (Witte) überein?

Es hat sich in dieser Untersuchung herausgestellt, dass die Werte der einzelnen LRQ Faktoren im Verhältnis zu den Kompetenzniveaus steigen, bzw. sich verbessern (s. Abb. 9). Daraus kann man schließen, dass die Lesegewohnheiten der Schüler im engen Zusammenhang zu den Kompetenzniveaus stehen. Es stellte sich auch heraus, dass die Werte sich besonders von N1 auf N2 und von N3 auf N4 verändern. Zwischen den Niveaus 2 und 4 ist zwar eine Steigung zu erkennen, jedoch ist diese Steigung teilweise minimal, wobei bei dem Übergang zwischen den anderen Niveaus ein bedeutender Unterschied in den Bewertungen der Faktoren sich bemerkbar macht (s. Tabelle 9).

6.8 Schlussfolgerung Teilfrage 8

Teilfrage 8: Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der gelesenen Bücher und dem selbseingeschätzten literarischen Niveau?

Bei der Gegenüberstellung der vier teilnehmenden Klassen haben sich unterschiedliche Korrelationswerte im Zusammenhang mit der Anzahl der gelesenen Bücher und der Niveaueinstufungen feststellen lassen. Der festgestellte Korrelationswert von 0.5375 weist eine positive Neigung in diesem Zusammenhang auf und man kann einen Anstieg in der Anzahl gelesener Bücher im Verhältnis zum Niveau erkennen. Weitere Untersuchungen in diesem Bereich sind jedoch erforderlich.

6.9 Schlussfolgerung Teilfrage 9

Gibt es einen Zusammenhang der Lese-Niveaus (Witte) der Schüler und ihren Schulnoten im Fach Literatur in der L1?

Diese Untersuchung lieferte keine gültige Antwort auf diese Frage. Es konnte nur von einem kleinen Teil der Probanden die Schulnote erhalten werden. In Schaersvoorde lieferte der Vergleich eine zwar positive, jedoch keine bedeutsame Korrelation von 0.4022. Im CGU lieferte der Vergleich wiederum eine negative Korrelation von -0.62279. Die Werte der beiden Schulen liegen zu weit auseinander und man kann deshalb nicht schlussfolgern, dass die Schulnoten auch Indikatoren sind für die literarische Kompetenz der SchülerInnen.

6.10 Schlussfolgerung Teilfrage 10

Wie schätzen Dozenten Schüler ein, und inwiefern stimmt diese Einschätzung mit den Lese-Niveaus (Witte) der Schüler überein?

An beiden teilnehmenden Schulen war zu erkennen, dass die Kompetenzniveaus der SchülerInnen von den Dozenten höher eingeschätzt wurden als von SchülerInnen laut ihren eigenen Aussagen (s. Tabelle 11 & 12). Die Kalkulation der Korrelation zwischen den Dozenten-Aussagen und den Schulnoten brachte an beiden Schulen positive Korrelationswerte hervor: (0.7791 und 0.4641). Zwar ist bei diesen Werten keine starke positive Korrelation zu erkennen, jedoch kann man schlussfolgern, dass die Neigung besteht, Schulnoten als Indikatoren der literarischen Kompetenz anzuerkennen.

6.11 Schlussfolgerung Teilfrage 11

Inwiefern unterscheiden sich Mädchen und Jungen in der Bereitschaft fremdsprachige Werke zu lesen?

80% der SchülerInnen äußerten sich positiv über das Lesen der Werke zu den vorgelegten Textfragmenten. 47,30% dieser SchülerInnen gaben an, die Werke auch auf Deutsch lesen zu wollen. 52,70% bevorzugte Niederländisch. Unter diesen 47,30% befanden sich 3 Jungen und 7 Mädchen. Daraus war ein bedeutender Unterschied von 70% zu 30% in der Lesebereitschaft fremdsprachiger Werke zwischen Mädchen und Jungen zu entnehmen, und es kann schlussgefolgert werden, dass Mädchen eine weitaus größere Bereitschaft zeigen, fremdsprachige Werke zu lesen als Jungen (s. Abb. 15).

6.12 Schlussfolgerung Teilfrage 12

Inwiefern steht die Bereitschaft fremdsprachige Werke zu lesen im Zusammenhang mit der Kontakthäufigkeit mit der Zielsprache?

Es stellte sich heraus, dass SchülerInnen in Aalten (Schaersvoorde), auch aus dem Grund, weil es ein Grenzdorf ist, mehr Kontakt haben mit der deutschen Sprache. Sie haben mehr deutsche Bekannte bzw. Verwandte, suchen mehr nach Informationen im Internet auf

Deutsch, sehen mehr deutsche Programme und lesen mehr deutsche Zeitschriften, Bücher oder Zeitungen als SchülerInnen aus Utrecht (CGU). Trotzdem ist die Lesebereitschaft, fremdsprachige Werke zu lesen, doppelt so hoch in Utrecht als in Aalten: 33% zu 67%. Daraus kann schlussgefolgert werden, dass Kontakthäufigkeit mit der Fremdsprache keinen direkten Einfluss auf die Bereitschaft hat, fremdsprachige Werke zu lesen.

6.13 Schlussfolgerung Hauptfrage

Inwiefern lässt sich die in der L1 erworbene literarische Kompetenz auf die L2 übertragen?

Unter Berücksichtigung der Resultate zu den obigen Teilfragen und den Antworten der SchülerInnen resultierend aus den Aufgabenstellungen des zweiten Teils ist zu folgern, dass die in der L1 erworbene literarische Kompetenz sich im Lesen von Texten in der L2 widerspiegeln lässt. Wie bereits unter Kapitel 5.3.2.4 erläutert worden ist, stimmten die von den Schülern verlangten Aufgaben und die Herangehensweise der SchülerInnen mit ihren im ersten Teil der Untersuchung festgestellten Kompetenzniveaus überein, was zur Validation der These, dass die in der L1 erworbene literarische Kompetenz auf die L2 zu übertragen ist, beiträgt.

7 Weitere Untersuchungsvorschläge

Die vorliegende Arbeit entstand als Pilot des Forschungsprojekts “Koppeling van literaire competentie in de vreemde taal aan de moedertaal”, das Ewout van der Knaap im Rahmen des “Alfa Meerwaarde”-Programms der NWO (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek) 2014/15 ausführen wird. Das Forschungsdesign des Projekts wurde übernommen.

Ziel dieser Arbeit war neben dem Versuch, mit Hilfe einer empirischen Untersuchung auf die Forschungsfrage eine Antwort zu finden, auch als Leitfaden zu weiteren möglichen Untersuchungen zu dienen und neue Untersuchungsvorschläge hervorzuheben. Durch die gesammelten Daten haben sich viele Fragen ergeben, die als Teilfragen formuliert und beantwortet wurden. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass diese Untersuchung nur an zwei Schulen stattgefunden hat und aus diesem Grund die erhaltenen Resultate durch weitere Untersuchungen zu bestätigen sind.

Außer den Fragestellungen, die bereits in dieser Untersuchung gestellt worden sind und im Weiteren noch untersuchenswert sind, ergaben sich weitere Fragen, die auch andere Herangehensweisen benötigen.

Als erstes ist bei dem ersten Teil der Untersuchung festgestellt worden, dass Schüler sich nicht nur niveaumäßig voneinander unterschieden, sondern auch innerhalb eines Niveaus Unterschiede aufwiesen. Von den Resultaten der eigenen Niveauaussagen der SchülerInnen war zu entnehmen, dass manche Schüler näher am unteren, manche näher am höheren Niveau lagen. Der Unterschied zwischen den Schülern und deren Niveaus ist aus der Tabelle im Anhang mit den einzelnen Bewertungen zu erkennen. Daraus ergibt sich meine Hypothese, dass die Distanz des dominanten Niveaus der Schüler zu ihren N-1 und N+1 Niveaus sich auch bei ihrem Reflektieren auf die Fragestellungen widerspiegeln lässt, und daraus sich feststellen lässt, ob dem Schüler auch schwierigere Aufgabenstellungen innerhalb des Niveaus, oder Aufgabenstellungen des höheren Niveaus zugetraut werden können. Dieses muss jedoch mit gezielter Forschung erst untersucht und bewiesen werden.

Zweitens kam zum Vorschein, dass literarische Kompetenz immer wieder verwechselt wird mit Lesekompetenz, und dass Lesen im Fremdsprachenunterricht in den meisten Fällen als obligatorisch angesehen wird, Textfragmente gelesen werden und nicht auf die literarisch-

ästhetischen Kompetenzen eingegangen wird, sondern nur in der Richtung der Abiturprüfung gearbeitet wird. Es wäre erforderlich die bestehende Herangehensweise näher zu untersuchen und ein Kompetenz-effektives Literaturcurriculum zu gestalten und vorzustellen.

Drittens wäre es interessant die Entwicklung einzelner Schüler und den Zusammenhang ihrer Lesegewohnheiten und Kompetenzniveaus näher unter die Lupe zu nehmen als in Case Studies. Aus zeitlichen und umfangreichen Gründen war dies in dieser Untersuchung nicht möglich. Es wäre jedoch interessant zu untersuchen, inwiefern welche Fragestellungen und Faktoren eine Relation aufweisen.

Desweiteren wäre aus der didaktischen Perspektive ratsam zu untersuchen, wie die Hausaufgaben von einzelnen Fächern verteilt sind und wieviel Zeit Schülern übrig bleibt zum Lesen. Dieses könnte in Zusammenhang zu Niveau und Anzahl gelesener Bücher gebracht werden.

8 Diskussion

Die zwei Schulen, bzw. die vier Klassen, die an der Untersuchung teilnahmen, haben eine ausreichende Basis gebildet, um die Hauptfrage und die daraus entstehenden Teilfragen zu beantworten. Die Resultate beider Schulen zeigten in manchen Kategorien zwar eine Richtung, wiesen jedoch auch bedeutende Unterschiede auf. Es wäre auf jeden Fall notwendig eine vergleichbare Untersuchung an mehreren Schulen durchzuführen, um die erhaltenen Resultate zu bestätigen. Desweiteren konnte in dieser Untersuchung nicht im Detail nachgeforscht werden, was für Aufgabenstellungen SchülerInnen im Literaturunterricht bekommen, inwiefern diese Aufgabenstellungen zur Entwicklung der literarischen Kompetenz dienen, und worauf die Niveau-Aussagen der Dozenten basieren, die eine zum Teil große Kluft zu den Schüler-Aussagen aufweisen. Ein weiterer Aspekt der Untersuchung, der Schwierigkeiten bereitete, war, dass eine große Anzahl Schüler aus der Havo 4-Klasse aus Schülern (M) bestand, die die Klasse wiederholten und keine Motivation und Interesse an der Untersuchung zeigten, und damit eigentlich keine geeignete Untersuchungsgruppe bildeten. Inwiefern die hohe Anzahl an N1 Niveaus in der H4-Klasse auf diese Tatsache zurückzuführen ist kann leider nicht beantwortet werden, da es keine weiteren Havo Klassen gab, die an der Untersuchung teilnahmen.

Wie bereits unter Kapitel 7 dargestellt, hat diese Untersuchung viele bedeutende Untersuchungsfragen hervorgehoben und eine Basis zu weiteren Untersuchungen gebildet. Die Tatsache, dass in diesem spezifischen Bereich noch nicht viele Untersuchungen vorhanden sind ist besonders herausfordernd und bringt viele Untersuchungsmöglichkeiten hervor.

Literatur

- Altmayer, Claus (2001). Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in nichtdeutschsprachigen Ländern I: Europäische Perspektive. In: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Teil 1. Hg. von Helbig G., Götze L., Henrici G., Krumm H-J. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 124-140.
- Barth, Juliane (2004). Leseförderung - Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen. Masterarbeit Library and Information Science. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Bibliothekswissenschaft. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft. H. 118.
<http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h118/h118.pdf>
- Besluit kerndoelen onderbouw VO.
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>
- Bimmel, Peter E./Bergh Huub van den/Oostdam Ron J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. In: European Journal of Psychology of Education, Jg. 16, H 4, S. 509-529.
- Bodde-Alderlieste, Marianne (2005). Stand van zaken kerndoelen talen in primair en voortgezet onderwijs. In: Levende Talen Magazine, Jg. 92, H. 2005/2, S. 5-8.
- EACEA P9 Eurydice (2011). Leseerziehung in Europa: Kontexte, politische Maßnahmen und Praktiken. Europäische Kommission. Brüssel.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130_DE.pdf
- Ehlers, Swantje (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Hg. von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer. Berlin/New York: De Gruyter Mouton. S. 1530-1544.
- Flippo, Karl Friedrich (1984). Lessen in Literatuur. Een onderzoek naar leerlinggericht literatuuronderwijs moderne vreemde talen in 't bijzonder in het Duits. Leiden: Spruyt, van Mantgem & De Boes B.V.
- Gelderen, Amos van/Schoonen, Rob/Stoel, Reinoud D./Glopper, Kees de/Hulstijn, Jan (2007). Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2: A longitudinal analysis of constituent components. In: Journal of educational psychology. Jg. 99, H. 3, S. 477-491
- GER (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Autoren: John Trim, Brian North und Daniel Coste, Joseph Sheils. München: Langenscheidt.
<https://www2.ac-lyon.fr/enseignement/allemand/Referenzrahmen2001.pdf>
- Hartog, Syb (2013). Engelstalige boeken bij de leerling brengen. Een praktijkonderzoek naar niveaulezen voor Engelse literatuur. In: Levende Talen Magazine, Jg. 100, H. 2013/2, S. 10-16
- Hommersom-Schreuder, Paulien (2010). Literatuuronderwijs in de vreemde talen. In: Levende Talen Magazine, Jg. 97, H. 2010/3, S. 24-28
- Huysmans, Frank (2013). Van woordjes naar wereldliteratuur. De Leeswereld van Kinderen van 7-15 Jaar. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Knaap, Ewout van der (2014, im Druck). Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache, Jg. 50, H. 4.

Krashen, Stephen. D. (2004), *The power of reading. Insight from the Research*. Portsmouth: Heinemann.

Lezen voor de lijst. Rijksuniversiteit Groningen. <http://www.lezenvoordelijst.nl>

Miall, David S./Kuiken, Don (1995). Aspects of Literary Response: A New Questionnaire. In: *Research in the Teaching of English*, Jg. 29, H. 1, H. 37-58.

OECD Pisa (2002). *Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Autoren: Baumert J., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., Schneider W., Stanat P., Tillmann K-J, Weiß K.
<http://deutschesprachwelt.de/archiv/PISAergebnisse.pdf>

Rijksoverheid 2e Fase: Welke vreemde talen krijg ik in de 2e fase havo en vwo?
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vreemde-talen-krijg-ik-in-de-2e-fase-havo-en-vwo.html>

Schooten Erik van/Oostdam Ron/Glopper Kees de (2001). Dimensions and Predictors of Literary Response. In: *Journal of Literacy Research*, Jg. 33, H. 1, S. 1-32.

SLO 2006. Wat moet en wat mag in de onderbouw:
http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/kerndoelen/Wat_moet_en_wat_mag_in_de_onderbouw.pdf/

SLO 2007, Concretisering van de kerndoelen Engels. Kerndoelen voor de onderbouw VO. Enschede. 2007.
http://www.slo.nl/downloads/archief/engels_def.pdf/

SLO Examenprogramma moderne vreemde talen en literatuur havo/vwo.
<http://leerplaninbeeld.slo.nl/examenprogrammas/examenprogramma-mvt-hv.pdf/>

SLO Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo (2007). Stichting leerplanontwikkeling (SLO). Autoren: Fasoglio Daniela, Meijer Dick. Enschede.
http://www.slo.nl/downloads/archief/handreiking_20mvt_20duits_2c_20engels_2c_20frans.pdf/

Thijssen, Martin (1985). *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor HAVO en VWO. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk*. Nijmegen: Thijssen, M.

Westhoff, Gerard. J. (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland. Een Situatieschets*. Enschede: NaB-MVT.
<http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmvt-Vreemdetalenonderwijs%20in%20Nederland.pdf>

Witte, Theo (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*. Stichting Lezen. Delft: Eburon.

Witte, Theo/Rijlaarsdam, Gert/Schram, Dick (2012). An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. (Special issue guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen). In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, Jg. 12, H. 1-33.

Witte, Theo/Sâmihăian, Florentina (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, Jg. 13, S. 1-22.

Zakboek Tweede Fase (2007). Tweede fase oude regeling en vernieuwde tweede fase. Tweede Fase Adviespunt.

http://www.vonkc.nl/downloads/Zakboek_VTF_en_TFOR.pdf

ANHÄNGE

ANHANG A

LRQ

Omcirkel het antwoord dat het beste bij je past.

Antwoordcategorieën: 1= absoluut niet mee eens

2= mee oneens

3= neutraal

4= mee eens

5= volkomen mee eens

3S6. Soms is een stukje (beschrijving) in een verhaal of gedicht zo duidelijk (goed getroffen) dat het net is alsof ik het kan zien, ruiken en voelen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6S1. Het lezen van literatuur (verhalen of gedichten) is een fijne manier om je tijd te besteden als je niets anders te doen hebt.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11S7. Ik vind dat mensen minder tijd moeten besteden aan praten of schrijven over literatuur.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18S3. In literaire teksten (verhalen) die ik lees worden vaak slechte eigenschappen van personen beschreven en onderzocht die ik zelf ook heb.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19S6. Soms denk ik wel eens dat ik een tekening zou kunnen maken van de plaatsen die beschreven worden in een verhaal dat ik gelezen heb.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23S3. Ik vind dat literatuur me helpt om de levens te begrijpen van mensen die anders zijn dan ik.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28S5. Als ik een verhaal lees dat ik goed vind, dan wil ik ook iets over de schrijver of schrijfster weten.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

38S3. Het lezen van literatuur maakt me gevoelig voor aspecten (kanten) van mijn leven die ik normaal over het hoofd zie.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

47S1. Het lezen van een verhaal is een heel goede manier om te ontspannen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

48S5. Eén van de belangrijkste redenen voor mij om literatuur (verhalen of gedichten) te lezen is om te zien hoe de schrijver of schrijfster denkt over de maatschappij en de cultuur.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

49S4. Ik probeer om mezelf te verplaatsen in de rol van één van de personen in het boek, alsof ik een toneelrol zou moeten spelen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

52S3. Door het lezen van literatuur begrijp ik vaak mensen en gebeurtenissen om mij heen beter.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

53S1. Soms vind ik het fijn om me voor mijn plezier af te sluiten met een goed boek.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

60S4. Soms is het alsof de personen in een boek net echte mensen zijn die ik ken.

1 2 3 4 5

61S4. Ik zie vaak overeenkomsten tussen gebeurtenissen in een boek en gebeurtenissen in mijn eigen leven.

1 2 3 4 5

62S7. Ik geloof niet dat literatuur nuttig is voor de maatschappij (samenleving).

1 2 3 4 5

64S7. Het lezen van oude literatuur (boeken van vroeger: bij voorbeeld uit de middeleeuwen of de renaissance enz.) is meer iets voor studenten die literatuur studeren of studenten geschiedenis dan voor 'gewone' mensen.

1 2 3 4 5

66S2. Ik vind het moeilijk om verhalen te lezen waarin niet zoveel gebeurt.

1 2 3 4 5

68S2. Het leukst vind ik het als een verhaal een onverwacht einde heeft.

1 2 3 4 5

69S5. De uitdaging bij het lezen van literatuur is om te begrijpen welke unieke kijk op het leven de schrijver of schrijfster heeft.

1 2 3 4 5

70S2. Ik houd ervan als het eind van een verhaal spannend is.

1 2 3 4 5

77S6. Vaak zie ik de plaatsen in een verhaal dat ik lees zo duidelijk alsof ik naar een foto kijk.

1 2 3 4 5

78S7. Ik vind dat een literair werk (een verhaal) kapot gemaakt wordt als je het gaat analyseren (onderzoeken). (Waarom schreef de schrijver of schrijfster dat zo, wat voor stijl is het enzovoorts.)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

79S6. Ik vind literatuur (verhalen) die over ware gebeurtenissen uit het leven van de schrijver of schrijfster gaat interessant.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

81S4. Als ik een verhaal lees verbeeld ik me vaak dat ik één van de mensen in het verhaal ben.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

82S2. Ik houd het meest van verhalen met veel actie.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

84S5. Na het lezen van een verhaal dat ik goed vind, blijf ik me vaak verbazen over personen in het verhaal, alsof het echte mensen zijn.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

92S1. Ik vind dat het lezen van literatuur heel goed helpt om mijn eigen problemen even te vergeten.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Aantal vrijwillig gelezen boeken vorig jaar (buiten school):

geen	1-3	4-6	7-9	10+
------	-----	-----	-----	-----

Aantal uitgelezen boeken vorig jaar (incl. voor school gelezen boeken):

geen	1-3	4-6	7-9	10+
------	-----	-----	-----	-----

Hoe vaak heb jij in de basisschool vrijwillig gelezen (kinderboeken, stripboeken enz.)?

Bijna elke dag	3-4 dagen per week	1-2 dagen per week	1-2 keer per maand	Ik hield niet van lezen
----------------	--------------------	--------------------	--------------------	-------------------------

Schrijf de naam op van één boek dat je het leukst vond om te lezen in de afgelopen drie jaar en geef aan of het voor school was of vrijwillig:

Omcirkel het antwoord dat het beste bij je past:

Vind jij de (Nederlandse) boeken (fictie) die voor school gelezen worden interessant? JA NEE

Vind jij de (Duitstalige) boeken (fictie) die voor school gelezen worden interessant? JA NEE

Zou jij de boeken willen lezen als ze interessant voor je waren? JA NEE

Heb jij Duitse familie of vrienden? JA NEE

Ben je ooit in Duitsland geweest? JA NEE

Vind jij het belangrijk om in een andere taal boeken te kunnen lezen? JA NEE

Zoek jij soms informatie op het internet in het Duits? JA NEE

Lees jij soms vrijwillig (buiten school) Duitstalige kranten, tijdschriften of boeken? JA NEE

Kijk je soms Duitstalige TV of Duitstalige films? JA NEE

Wat is je klas?

.....

Wat is je geslacht?

<input type="checkbox"/>	Vrouw
<input type="checkbox"/>	Man

Naam (anonieme verwerking gegarandeerd: naam wordt gecodeerd):

ANHANG B

Referentiekader Literatuur

Omcirkel het antwoord dat het beste bij je past.

Antwoordcategorieën: 1= absoluut niet mee eens

2= mee oneens

3= neutraal

4= mee eens

5= volkomen mee eens

1N1. Ik lees niet graag en heb weinig ervaring met het lezen van fictie.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6N5. Ik vind het leuk als het boek tussen de regels door naar andere boeken of klassieke motieven zoals de Bijbel of mythologie verwijst.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3N2. Ik ben geïnteresseerd in onderwerpen die spelen in de wereld van volwassenen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4N5. Ik zou graag willen leren een boek binnen literatuurgeschiedenis te kunnen interpreteren.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1N3. De hoofdpersoon moet van mijn eigen leeftijd zijn.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5N4. Ik kan verbanden leggen met de tekst en andere media en de wereld buiten.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1N5. Een boek moet geen open vragen achterlaten na het lezen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6N2. Literatuur is mijn hobby.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2N1. Ik heb positieve, maar niet te veel ervaring met het lezen van fictie.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5N3. Ik ben geïnteresseerd in onderzoek te doen en de werken in een cultuurhistorisch context te plaatsen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2N3. Het verhaal moet dramatisch en meeslepend zijn.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1N2Ik lees bijna nooit vrijwillig, maar als het moet, dan het liefst heel dunne boeken.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4N2. Ik ben geïnteresseerd in de verteltechniek in een boek.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2N5. Ik vind het fijn om personages, situaties en gebeurtenissen in een boek te herkennen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1N4. In het boek dat ik lees moet veel gebeuren.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5N2. Ik kan ook oudere werken lezen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2N6. Om een positieve mening over een boek te hebben, moet ik me met de hoofdpersoon identificeren kunnen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3N1. Ik heb ervaring met het lezen van eenvoudige literaire romans.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6N4. Ik vind teksten leuk die veel algemene, culturele en literaire kennis veronderstellen, en doe hier graag onderzoek over.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3N3. Ik wil door het lezen nieuwe werelden ontdekken en aan het denken worden gezet.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6N3. Ik wil teksten graag academisch benaderen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3N5. Ik ben geïnteresseerd in onderwerpen zoals sociale, psychologische, morele vraagstukken.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4N1. Ik heb redelijk veel ervaring met het lezen van literaire boeken.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2N2. Ik vind het leuk om met mijn klasgenoten over een boek te praten.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4N3. Ik vind niet-alledaagse, soms complexe personages en situaties interessant.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4N4. Ik vind het uitdagend om een tekst te analyseren en naar diepere betekenislagen te zoeken.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5N1. Ik wil graag klassiekers en werken van belangrijke schrijvers lezen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2N7. Ik vind te veel personages in een boek verwarrend.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5N5. Ik houd van werken met een complexe structuur en betekenis.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3N4. Het boek mag niet te veel, maar wel iets ingewikkelder zijn dan een jeugdroman.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6N1. Ik ken veel teksten uit de wereldliteratuur.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2N4. De hoofdpersoon is het liefst van mijn eigen leeftijd, maar hoeft ook niet van mijn eigen leeftijd zijn.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Hieronder ga je beschrijvingen van vier boeken lezen. Onder elke beschrijving zie jij weer de categorieën van 1 tot 5. Omcirkel het antwoord dat het beste bij je past ivm. de volgende uiting:

“Ik vind het boek zo interessant dat ik het hele boek zou willen lezen.”

- Antwoordcategorieën:
- 1= absoluut niet mee eens
 - 2= mee oneens
 - 3= neutraal
 - 4= mee eens
 - 5= volkomen mee eens

Het leven is verschrikkelijk!

“Raoul is geslaagd voor zijn eindexamen en begint aan het jaar dat hij als symbolisch ziet voor de rest van zijn leven. Groots en meeslepend zal het zijn! Maar het loopt anders dan hij dacht. Hij wordt afgewezen voor de filmacademie, zijn moeder zet hem het huis uit, zijn tante kan hem niet langer opvangen, de boetes en aanmaningen stromen binnen. Hoe moet hij dit jaar tot een goed einde brengen?”

In een lichte stijl, met humor en zelfspot zet Raoul de Jong zijn fictieve evenbeeld neer: een jongen die op jacht is naar beroemdheid, die hunkert naar alles overspoelende ervaringen maar bijna kopje onder gaat temidden van 'leuke, hippe, jonge mensen'.”

1

2

3

4

5

Allemaal willen we de hemel

“Jef droomt ervan om een held te worden, liefst samen met zijn beste vriend Ward. Voor zijn zus Renée hoeft dat heldendom niet zo nodig. Zij heeft genoeg aan Ward, zijn hemelse saxofoonspel, en zijn fluwelen blik. Maar het is 1943. Midden in de oorlog. Aan het oostfront wordt een bikkelharde strijd gevoerd tegen de Russen. De Duitsers lijden er grote verliezen en hebben dringend dappere jongemannen nodig om hen bij te staan. Voor de jongens een gedroomde kans om held te worden. Voor volk en vaderland. Voor een betere wereld. Ward vertrekt liever vandaag dan morgen. Maar zo denkt lang niet iedereen erover.

Een aangrijpend verhaal over oorlog in tijden van liefde, en over de verwoestende keuzes waarvoor een oorlog mensen stelt.”

1

2

3

4

5

Het behouden huis

“Je valt als lezer midden in de Tweede Wereldoorlog en ziet deze vanuit de ogen van een Nederlandse man, ex-spion, volgens eigen zeggen. Hij vecht bij een groepje communistische partizanen tegen de Duitsers, maar duidelijker dan dat is de hele situatie niet voor hem. Hij spreekt de taal van zijn medesoldaten niet en overal om hem heen is de oorlog, in knallen en schoten. Nadat hij in een klein stadje enkele Duitse soldaten heeft neergeschoten wankelt hij richting een café, maar een sergeant stuurt hem een straat in. Daar is het eigenlijk vrij rustig en hij loopt door tot hij bij een huis komt, dat hij besluit binnen te gaan. Voor het eerst in jaren is hij weer in een gewoon huis. Een huis dat midden in de oorlog staat, maar nog ongeschonden is. Hij neemt een bad, verkent het huis en ontdekt daarbij onder andere een deur die niet open kan. Nog voordat hij klaar is met zijn verkenning wordt er aangebeld: het zijn de Duitsers, die zojuist de partizanen uit het stadje verjaagd lijken te hebben...”

1

2

3

4

5

De Wetten

“Het boek bestaat uit zeven hoofdstukken die de namen hebben van zeven mannelijke personen: de astroloog, de epilepticus, de filosoof, de (ex-)priester, de fysicus, de kunstenaar en de psychiater. De relatie van de hoofdpersoon tot deze mannen wordt zeer verrassend,

helder en diepgaand beschreven. Onder de oppervlakte van deze vlot lezende roman schuilen veel universele vragen, waarop soms mooie antwoorden gegeven worden en waarvan sommige, evenals meestal in het leven, onbeantwoord blijven.”

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Hieronder ga je fragmente uit vier Duitse boeken lezen. Onder elke fragment zie jij weer de categorieën van 1 tot 5. Omcirkel het antwoord dat het beste bij je past ivm. de volgende uiting:

“Ik vond het fragment te moeielijk.”

Antwoordcategorieën:

- 1= absoluut niet mee eens
- 2= mee oneens
- 3= neutraal
- 4= mee eens
- 5= volkomen mee eens

Joyride Ost

“Ich schmiege mich in den Ledersitz. «Komm, jetzt heißt es entspannen.»

«Zehn Minuten!»

«Jaja! »

Ich lasse eine Hand auf dem Lenkrad ruhen. Mit der anderen verstelle ich meine Rückenlehne, damit ich etwas lässiger sitzen kann. Neben mir versucht Jana das Gleiche.

«Der klemmt!», sagt sie,

«Ein BMW-Sitz klemmt nicht.»

«Doch», meint sie.

«Soll ich mal versuchen ... »

«Lass deine Finger bei dir! Du fährst!»

«Gleich sind die zehn Minuten um, ich würde sagen, das hier zählt noch nicht.»

Sie greift um den Sitz herum und zieht an etwas.

«Da liegt was drunter.»

Mit einem Ruck zieht sie zurück und gibt mir mit der großkalibrigen Pistole im Lederhalfter fast eine Ohrfeige.

«Scheiße!», schreit sie auf und lässt das Ding zwischen ihre Füße fallen, als wäre es eine tote Ratte.

Sie guckt mich an nach einer Antwort.

Ich schaue hektisch nach vorne, zu ihr und zwischen ihre Beine, zur Pistole. «Ist die echt?»

«Weiß ich doch nicht», sagt sie.”

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tschick

“Und das ist die Else. Das war mein Mädél.”

Das Foto zeigte ein scharfgeschnittenes Gesicht, von dem ich auf de ersten Blick nicht hätte sagen können, ob es Junge oder Mädchen war. Aber “Else” trug eine andere Uniform als der Soldat oder Hitlerjunge neben ihr. Insofern war es vielleicht wirklich ein Mädchen.

Er fragte, ob er uns die Geschichte von sich und der Else erzählen sollte, und da er dabei schon wieder das Luftgewähr in die Hand genommen hatte, gedankenverloren allerdings, als wäre es ein Teil seines Körpers oder ein Teil seiner Geschichte, und weil wir auch schlecht nein sagen konnten, hörten wir uns das dann an.

Es war allerdings keine richtige Geschichte. Jedenfalls nicht so eine, wie Leute sie normalerweise erzählen, wenn sie von ihrer großen Liebe erzählen.

“Ich war Kommunist”, sagte er. “Die Else und ich, wir waren Kommunisten. Und zwar Ultrakommunisten. Und auch nicht erst nach 45 wie alle andern, wir waren schon immer Kommunisten. Und da haben wir uns auch kennengelernt, in der Widerstandsgruppe Ernst Röhm. Das glaubt heute keiner mehr, aber das war eine andere Zeit.”

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Schachnovelle

“Sie vermuten nun wahrscheinlich, daß ich Ihnen jetzt vom Konzentrationslager erzählen werde, in das doch alle jene übergeführt wurden, die unserem alten Österreich die Treue gehalten, von den Erniedrigungen, Martern, Torturen, die ich dort erlitten. Aber nichts dergleichen geschah. Ich kam in eine andere Kategorie. Ich wurde nicht zu jenen Unglücklichen getrieben, an denen man mit körperlichen und seelischen Erniedrigungen ein lang aufgespartes Ressentiment austobte, sondern jener anderen, ganz kleinen Gruppe zugeteilt, aus der die Nationalsozialisten entweder Geld oder wichtige Informationen herauszupressen hofften. An sich war meine bescheidene Person natürlich der Gestapo völlig uninteressant. Sie mußten aber erfahren haben, daß wir die Strohmänner, die Verwalter und Vertrauten ihrer erbittertsten Gegner gewesen, und was sie von mir zu erpressen hofften, war belastendes Material: Material gegen die Klöster, denen sie Vermögensverschiebungen nachweisen wollten, Material gegen die kaiserliche Familie und all jene die in Österreich sich aufopfernd für die Monarchie eingesetzt.”

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Das Parfum

“Im achtzehnten Jahrhundert lebte in Frankreich ein Mann, der zu den genialsten und abscheulichsten Gestalten dieser an genialen und abscheulichen Gestalten nicht armen Epoche gehörte. Seine Geschichte soll hier erzählt werden.

Er hieß Jean-Baptiste Grenouille, und wenn sein Name im Gegensatz zu den Namen anderer genialer Scheusale, wie etwa de Sades, Saint-Justs, Fouches, Bonapartes usw., heute in Vergessenheit geraten ist, so sicher nicht deshalb, weil Grenouille diesen berühmteren Finstermännern an Selbstüberhebung, Menschenverachtung, Immoralität, kurz an Gottlosigkeit nachgestanden hätte, sondern weil sich sein Genie und sein einziger Ehrgeiz auf

ein Gebiet beschränkte, welches in der Geschichte keine Spuren hinterlässt: auf das flüchtige Reich der Gerüche.”

1

2

3

4

5

ANHANG C
SCHLÜSSEL REFERENZRAHMEN FÜR LITERATUR

FRAGE	NIVEAU	PUNKTE
1N1	1	10
6N5	6	4
3N2	3	4
4N5	4	10
1N3	1	10
5N4	5	4
1N5	1	4
6N2	6	4
2N1	2	10
5N3	5	10
2N3	2	4
1N2	1	10
4N2	4	10
1N4	1	4
5N2	5	4
2N6	2	10
3N1	3	10
6N4	6	10
3N3	3	4
6N3	6	10
3N5	3	10
4N1	4	10
2N2	2	4
4N3	4	10
4N4	4	4
5N1	5	10
5N5	5	10
3N4	3	10
6N1	6	10
2N4	2	10

ANHANG D
SCHLÜSSEL LRQ

S1. Leisure Escape

S2. Story-Driven Reading

S3. Insight

S4. Empathy

S5. Concern with Author

S6. Imagery Vividness

S7. Rejecting Literary Values

BENOTUNG: 1-5 nach Schüleraussage

ANHANG E

RESULTATE NIVEAU AUSSAGEN

Klasse	Name (kodiert)	Niveau	Wert	Klasse	Name (kodiert)	Niveau	Wert
A5	Lisa	N1	98	G4	Daan	N1	54
A5	Lisa	N2	148	G4	Daan	N2	104
A5	Lisa	N3	148	G4	Daan	N3	152
A5	Lisa	N4	114	G4	Daan	N4	132
A5	Lisa	N5	72	G4	Daan	N5	112
A5	Lisa	N6	46	G4	Daan	N6	94
A5	Sanne	N1	86	G4	Nils	N1	78
A5	Sanne	N2	100	G4	Nils	N2	92
A5	Sanne	N3	114	G4	Nils	N3	148
A5	Sanne	N4	134	G4	Nils	N4	132
A5	Sanne	N5	88	G4	Nils	N5	92
A5	Sanne	N6	90	G4	Nils	N6	84
A5	Belle	N1	80	G4	Jan	N1	78
A5	Belle	N2	120	G4	Jan	N2	168
A5	Belle	N3	128	G4	Jan	N3	156
A5	Belle	N4	94	G4	Jan	N4	118
A5	Belle	N5	68	G4	Jan	N5	86
A5	Belle	N6	56	G4	Jan	N6	50
A5	Josch	N1	102	G4	Barbara	N1	120
A5	Josch	N2	144	G4	Barbara	N2	82
A5	Josch	N3	128	G4	Barbara	N3	96
A5	Josch	N4	64	G4	Barbara	N4	64
A5	Josch	N5	42	G4	Barbara	N5	64
A5	Josch	N6	50	G4	Barbara	N6	58
A5	Kayra	N1	92	G4	Chris	N1	64
A5	Kayra	N2	120	G4	Chris	N2	138
A5	Kayra	N3	144	G4	Chris	N3	114
A5	Kayra	N4	94	G4	Chris	N4	162
A5	Kayra	N5	64	G4	Chris	N5	122
A5	Kayra	N6	62	G4	Chris	N6	86
A5	Brent	N1	104	G4	Sue	N1	98
A5	Brent	N2	90	G4	Sue	N2	144
A5	Brent	N3	142	G4	Sue	N3	134
A5	Brent	N4	102	G4	Sue	N4	118
A5	Brent	N5	92	G4	Sue	N5	88
A5	Brent	N6	62	G4	Sue	N6	72
A5	Nina	N1	74	G4	Josine	N1	78
A5	Nina	N2	126	G4	Josine	N2	100
A5	Nina	N3	118	G4	Josine	N3	148
A5	Nina	N4	108	G4	Josine	N4	132
A5	Nina	N5	108	G4	Josine	N5	132
A5	Nina	N6	76	G4	Josine	N6	110
A5	Eileen	N1	120	G4	Lena	N1	126

A5	Eileen	N2	128	G4	Lena	N2	110
A5	Eileen	N3	100	G4	Lena	N3	76
A5	Eileen	N4	116	G4	Lena	N4	74
A5	Eileen	N5	78	G4	Lena	N5	50
A5	Eileen	N6	90	G4	Lena	N6	66
A5	Nick	N1	58	G4	Peter	N1	58
A5	Nick	N2	96	G4	Peter	N2	108
A5	Nick	N3	124	G4	Peter	N3	146
A5	Nick	N4	104	G4	Peter	N4	162
A5	Nick	N5	74	G4	Peter	N5	128
A5	Nick	N6	84	G4	Peter	N6	128
A5	Noah	N1	128	G4	Joan	N1	102
A5	Noah	N2	86	G4	Joan	N2	120
A5	Noah	N3	76	G4	Joan	N3	130
A5	Noah	N4	74	G4	Joan	N4	156
A5	Noah	N5	80	G4	Joan	N5	108
A5	Noah	N6	46	G4	Joan	N6	76
A5	Sam	N1	136	G4	Bas	N1	50
A5	Sam	N2	102	G4	Bas	N2	124
A5	Sam	N3	66	G4	Bas	N3	162
A5	Sam	N4	74	G4	Bas	N4	136
A5	Sam	N5	80	G4	Bas	N5	64
A5	Sam	N6	46	G4	Bas	N6	114
A5	Siena	N1	122	G4	Egon	N1	90
A5	Siena	N2	110	G4	Egon	N2	88
A5	Siena	N3	94	G4	Egon	N3	142
A5	Siena	N4	78	G4	Egon	N4	128
A5	Siena	N5	48	G4	Egon	N5	140
A5	Siena	N6	42	G4	Egon	N6	68
A5	Sarah	N1	88	G4	Nathalie	N1	102
A5	Sarah	N2	110	G4	Nathalie	N2	128
A5	Sarah	N3	110	G4	Nathalie	N3	134
A5	Sarah	N4	94	G4	Nathalie	N4	122
A5	Sarah	N5	62	G4	Nathalie	N5	112
A5	Sarah	N6	42	G4	Nathalie	N6	66
A5	Bert	N1	116	G4	Bob	N1	104
A5	Bert	N2	108	G4	Bob	N2	112
A5	Bert	N3	94	G4	Bob	N3	90
A5	Bert	N4	104	G4	Bob	N4	88
A5	Bert	N5	94	G4	Bob	N5	84
A5	Bert	N6	82	G4	Bob	N6	72
A5	Laurent	N1	76	G4	Aad	N1	104
A5	Laurent	N2	132	G4	Aad	N2	114
A5	Laurent	N3	128	G4	Aad	N3	136
A5	Laurent	N4	78	G4	Aad	N4	124
A5	Laurent	N5	82	G4	Aad	N5	98

A5	Laurent	N6	98	G4	Aad	N6	100
G5	Lou	N1	50	G4	Pamela	N1	68
G5	Lou	N2	70	G4	Pamela	N2	94
G5	Lou	N3	158	G4	Pamela	N3	166
G5	Lou	N4	176	G4	Pamela	N4	152
G5	Lou	N5	142	G4	Pamela	N5	128
G5	Lou	N6	118	G4	Pamela	N6	122
G5	Thimo	N1	66	G4	Ilse	N1	64
G5	Thimo	N2	74	G4	Ilse	N2	112
G5	Thimo	N3	138	G4	Ilse	N3	156
G5	Thimo	N4	166	G4	Ilse	N4	128
G5	Thimo	N5	142	G4	Ilse	N5	114
G5	Thimo	N6	112	G4	Ilse	N6	80
G5	Simon	N1	80	G4	Sabeth	N1	150
G5	Simon	N2	106	G4	Sabeth	N2	138
G5	Simon	N3	148	G4	Sabeth	N3	70
G5	Simon	N4	148	G4	Sabeth	N4	74
G5	Simon	N5	96	G4	Sabeth	N5	78
G5	Simon	N6	124	G4	Sabeth	N6	38
G5	Chiara	N1	104	G4	Kristin	N1	106
G5	Chiara	N2	100	G4	Kristin	N2	130
G5	Chiara	N3	166	G4	Kristin	N3	116
G5	Chiara	N4	94	G4	Kristin	N4	94
G5	Chiara	N5	118	G4	Kristin	N5	78
G5	Chiara	N6	126	G4	Kristin	N6	72
G5	Fiona	N1	88	G4	Rick	N1	100
G5	Fiona	N2	144	G4	Rick	N2	94
G5	Fiona	N3	118	G4	Rick	N3	124
G5	Fiona	N4	84	G4	Rick	N4	118
G5	Fiona	N5	76	G4	Rick	N5	80
G5	Fiona	N6	38	G4	Rick	N6	76
G5	Giulia	N1	62	H4	Henk	N1	74
G5	Giulia	N2	108	H4	Henk	N2	100
G5	Giulia	N3	134	H4	Henk	N3	128
G5	Giulia	N4	142	H4	Henk	N4	112
G5	Giulia	N5	108	H4	Henk	N5	100
G5	Giulia	N6	100	H4	Henk	N6	72
G5	Theo	N1	74	H4	Vincent	N1	140
G5	Theo	N2	102	H4	Vincent	N2	62
G5	Theo	N3	148	H4	Vincent	N3	76
G5	Theo	N4	112	H4	Vincent	N4	78
G5	Theo	N5	118	H4	Vincent	N5	74
G5	Theo	N6	80	H4	Vincent	N6	72
G5	Ewoud	N1	128	H4	Ingrid	N1	62
G5	Ewoud	N2	128	H4	Ingrid	N2	102
G5	Ewoud	N3	118	H4	Ingrid	N3	138

G5	Ewoud	N4	142	H4	Ingrid	N4	142
G5	Ewoud	N5	124	H4	Ingrid	N5	82
G5	Ewoud	N6	106	H4	Ingrid	N6	90
G5	Christel	N1	118	H4	Anita	N1	84
G5	Christel	N2	100	H4	Anita	N2	110
G5	Christel	N3	140	H4	Anita	N3	140
G5	Christel	N4	54	H4	Anita	N4	108
G5	Christel	N5	98	H4	Anita	N5	112
G5	Christel	N6	68	H4	Anita	N6	80
G5	Kiki	N1	150	H4	Paul	N1	102
G5	Kiki	N2	176	H4	Paul	N2	108
G5	Kiki	N3	150	H4	Paul	N3	122
G5	Kiki	N4	84	H4	Paul	N4	138
G5	Kiki	N5	88	H4	Paul	N5	126
G5	Kiki	N6	58	H4	Paul	N6	100
G5	Rianne	N1	50	H4	David	N1	134
G5	Rianne	N2	88	H4	David	N2	66
G5	Rianne	N3	156	H4	David	N3	38
G5	Rianne	N4	128	H4	David	N4	44
G5	Rianne	N5	92	H4	David	N5	38
G5	Rianne	N6	74	H4	David	N6	38
G5	Renske	N1	102	H4	Donna	N1	60
G5	Renske	N2	148	H4	Donna	N2	106
G5	Renske	N3	104	H4	Donna	N3	146
G5	Renske	N4	118	H4	Donna	N4	196
G5	Renske	N5	98	H4	Donna	N5	152
G5	Renske	N6	66	H4	Donna	N6	142
G5	Leon	N1	102	H4	Brian	N1	94
G5	Leon	N2	124	H4	Brian	N2	114
G5	Leon	N3	144	H4	Brian	N3	128
G5	Leon	N4	132	H4	Brian	N4	122
G5	Leon	N5	122	H4	Brian	N5	104
G5	Leon	N6	104	H4	Brian	N6	96
G5	Catherine	N1	64	H4	John	N1	142
G5	Catherine	N2	70	H4	John	N2	86
G5	Catherine	N3	144	H4	John	N3	110
G5	Catherine	N4	128	H4	John	N4	92
G5	Catherine	N5	122	H4	John	N5	60
G5	Catherine	N6	96	H4	John	N6	68
G5	Nena	N1	68	H4	Arjan	N1	124
G5	Nena	N2	134	H4	Arjan	N2	114
G5	Nena	N3	144	H4	Arjan	N3	114
G5	Nena	N4	128	H4	Arjan	N4	132
G5	Nena	N5	102	H4	Arjan	N5	114
G5	Nena	N6	88	H4	Arjan	N6	114
G5	Femke	N1	82	H4	Yvonne	N1	114

G5	Femke	N2	120	H4	Yvonne	N2	66
G5	Femke	N3	128	H4	Yvonne	N3	86
G5	Femke	N4	152	H4	Yvonne	N4	74
G5	Femke	N5	114	H4	Yvonne	N5	66
G5	Femke	N6	128	H4	Yvonne	N6	38
G5	Robin	N1	114	H4	Jan	N1	142
G5	Robin	N2	110	H4	Feb	N2	92
G5	Robin	N3	152	H4	Mrt	N3	76
G5	Robin	N4	116	H4	Apr	N4	54
G5	Robin	N5	142	H4	Mei	N5	76
G5	Robin	N6	90	H4	Jun	N6	58
G5	Tim	N1	54	H4	Linda	N1	70
G5	Tim	N2	88	H4	Linda	N2	124
G5	Tim	N3	152	H4	Linda	N3	118
G5	Tim	N4	126	H4	Linda	N4	134
G5	Tim	N5	92	H4	Linda	N5	68
G5	Tim	N6	94	H4	Linda	N6	74
G5	Yara	N1	68	H4	Stein	N1	132
G5	Yara	N2	94	H4	Stein	N2	88
G5	Yara	N3	142	H4	Stein	N3	86
G5	Yara	N4	114	H4	Stein	N4	64
G5	Yara	N5	102	H4	Stein	N5	56
G5	Yara	N6	70	H4	Stein	N6	62
G5	Remco	N1	96	H4	Donald	N1	150
G5	Remco	N2	102	H4	Donald	N2	58
G5	Remco	N3	138	H4	Donald	N3	38
G5	Remco	N4	128	H4	Donald	N4	44
G5	Remco	N5	132	H4	Donald	N5	58
G5	Remco	N6	92	H4	Donald	N6	38
G5	Bram	N1	78	H4	Dirk	N1	142
G5	Bram	N2	60	H4	Dirk	N2	98
G5	Bram	N3	100	H4	Dirk	N3	106
G5	Bram	N4	124	H4	Dirk	N4	44
G5	Bram	N5	108	H4	Dirk	N5	54
G5	Bram	N6	46	H4	Dirk	N6	78
G5	Bart	N1	54	H4	Jip	N1	150
G5	Bart	N2	108	H4	Jip	N2	110
G5	Bart	N3	148	H4	Jip	N3	110
G5	Bart	N4	132	H4	Jip	N4	94
G5	Bart	N5	102	H4	Jip	N5	54
G5	Bart	N6	120	H4	Jip	N6	48
G5	Yannick	N1	96				
G5	Yannick	N2	96				
G5	Yannick	N3	164				
G5	Yannick	N4	148				
G5	Yannick	N5	112				

G5 Yannick N6 80

Niveau definities www.lezenvoordelijst.nl		
<p>N1: Heeft weinig ervaring met het lezen van fictie. Houdt niet van lezen, leest omdat het moet. Heeft een laag leestempo. Vindt het niet prettig om lang over een boek te praten. Wil door een boek worden geamuseerd. Boek moet niet te dik zijn en over bekende onderwerpen gaan. De gebeurtenissen volgen elkaar in hoog tempo op. Eenvoudige opbouw van het verhaal. Bevredigend einde. Amuseert de lezer (spannend, dramatisch, humoristisch, sensationeel).</p> <p>Voorbeeld: Meisje met negen pruiken</p>	<p>N2: Heeft positieve ervaringen met het lezen van fictie. Vindt het fijn om personages, situaties en gebeurtenissen in een boek te herkennen. Vindt het leuk om met klasgenoten over een boek te praten, wil zich vooral met een boek ontspannen. Boek moet voor jongeren herkenbare onderwerpen en personages hebben, verhaal moet dramatisch, meeslepend zijn.</p> <p>Verhaal heeft weinig obstakels (tijdsprongen, perspectiefwisselingen, meerdere verhaallijnen, open plekken). Eventueel een open einde.</p> <p>Voorbeeld: De passievrucht</p>	<p>N3: Heeft positieve ervaringen met het lezen van eenvoudige literaire romans.</p> <p>Is geïnteresseerd in onderwerpen die spelen in de wereld van volwassenen. Vindt het interessant om te horen wat klasgenoten van een boek vinden en er samen over te discussiëren. Wil door het boek nieuwe werelden ontdekken en aan het denken worden gezet.</p> <p>Boekkenmerken: Het onderwerp hoeft niet aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren, het gaat vaak over sociale, psychologische, morele vraagstukken. Er kan een levensles uit het boek worden gehaald. Het boek kan hier en daar ingewikkeld in elkaar zitten (perspectiefwisselingen, tijdsprongen, verschillende verhaallijnen). Er is een diepere betekenislaag.</p> <p>Voorbeeld: Het gouden ei</p>
<p>N4: Heeft belangstelling voor literaire romans en heeft daar ook redelijk veel ervaring mee. Is geïnteresseerd in verteltechniek. Wil doordringen in niet-alledaagse, soms complexe personages, situaties en gebeurtenissen. Vindt het uitdagend om een tekst te analyseren en te zoeken naar diepere betekenislagen.</p> <p>Boekkenmerken: Kan veel inspanning en tijd</p>	<p>N5: Heeft belangstelling voor literaire klassiekers en belangrijke schrijvers.</p> <p>Is geïnteresseerd in de achtergronden en literair-historische context van een boek. Heeft oog voor de literaire stijl en kan daarvan genieten. Brengt het boek gemakkelijk in verband met andere media en de wereld buiten de tekst. Vindt het leuk en uitdagend om zich te verdiepen in taal, literatuur en cultuur. Boekkenmerken: Doet beroep op culturele, poëtische en literaire kennis. Personages en thematiek</p>	<p>N6: Gedreven, ambitieuze lezer van literatuur, kent veel teksten uit de wereldliteratuur. Is geïnteresseerd in academische benadering van literatuur.</p> <p>Kan de tekst vanuit verschillende invalshoeken benaderen en interpreteren.</p> <p>Vindt het interessant om eigen leeservaringen uit te wisselen met experts. Leest om wat te krijgen op de wereld en op zichzelf. Boekkenmerken: Veronderstelt veel algemene, culturele en literaire kennis. Vraagt soms ook</p>

<p>van de lezer vergen veronderstelt veel algemene, soms ook specifieke kennis (bijvoorbeeld cultuurhistorische kennis).</p> <p>Het verhaalverloop en het gedrag van personages zijn minder goed voorspelbaar.</p> <p>De verhaalstructuur kan complex zijn, kan veel inspanning van de lezer vragen. Vaak meerduidige betekenis</p> <p>Voorbeeld: Siegfried, een zwarte idylle</p>	<p>staan ver af van de leefwereld van de jongeren; de inhoud kan complex zijn</p> <p>taalgebruik en literaire conventies kunnen afwijkend of (zeer) gedateerd zijn. Complexe structuur en betekenis (meerduidig, impliciet)</p> <p>Voorbeeld: Max Havelaar</p>	<p>specialistische kennis van literair-historische context. Kan impliciete verwijzingen bevatten naar klassieke motieven. Kan verwijzen naar andere teksten en cultuuruitingen. Geraffineerde, soms experimentele stijl. Rijke en gelaagde betekenis, vaak moeilijk te doorgronden.</p> <p>Voorbeeld: De ontdekking van de hemel</p>
---	---	---

ANHANG G

DOZENTEN INTERVIEW

Nederlands

Klas: Havo 4 / Vwo 4 / Vwo 5

Naam docent/e/n:

1. Hoe komen leerlingen aan de boeken die ze lezen?
2. Lezen leerlingen boeken of fragmenten?
3. Wordt een boek door alle leerlingen gelezen of krijgen ze een boekenlijst zodat ze individueel een boek kunnen kiezen, of worden boeken aan leerlingen voorgesteld?
4. Wat voor opdrachten worden aan leerlingen gegeven i.v.m. de gelezen boeken? Bijv. Samenvatting schrijven, personages analyseren etc...
5. Welke opdrachten kunt u als succesvol noemen en welke als moeilijk?
6. In hoeverre heeft zich de literaire competentie van leerlingen verder ontwikkeld sinds het begin van de bovenbouw?

ANHANG H TEXTFRAGMENTE

H1. *Der Klassenfeind* + *ich*, Bollwahn, Barbara

11. Juli 1987

Nur ganz kurz ein paar Zeilen. Jürgen ist nebenan in ein Lebensmittelgeschäft gegangen, um paar Sachen für die Fahrt zu kaufen. Wir wollen in die Nähe vom Balaton zum Zelten fahren! Hach, das Wiedersehen war so, so ... Es ist wirklich total schwer, zu beschreiben, wie es mir geht. Alles, was ich schreiben könnte, klingt kitschig. Muss das sein, wenn man verliebt ist? Wahrscheinlich.

15. Juli 1987

Wir haben auf dem Zeltplatz ein nettes ungarisches Pärchen kennengelernt. Die Verständigung ist ziemlich schwer, weil wir kein Ungarisch können und sie kein Deutsch oder Englisch. Trotzdem grillen wir oft zusammen. Die beiden haben uns zu ihrer Hochzeit nächste Woche eingeladen! Sie wohnen in einem kleinen Dorf in den Bergen und werden dort drei Tage lang feiern. Das wird bestimmt lustig! Wir haben begeistert zugesagt. Ich habe Jürgen noch nichts davon erzählt, was ich mir mit dem Heiraten überlegt habe. Aber vielleicht passt es ja auf der ungarischen Hochzeit? Au ja, das wird toll!! Ich bin schon ganz aufgeregt.

130

23. Juli 1987

Es ist verdammt schwer, etwas ins Tagebuch zu schreiben, wenn im Kopf so ein Durcheinander herrscht, dass man keinen klaren Gedanken fassen kann. Außerdem verschwimmen die Zeilen, weil meine Augen total verquollen sind. Wenn ich jetzt nicht so etwas »Normales« wie Schreiben mache, werde ich wahnsinnig. Es ist mir scheißegal, was der Kellner von mir denkt, wie ich verheult und verrotzt in dieser komischen Eckkneipe hier in Budapest sitze und Rotwein in mich reinstürze. Ich habe das Glas wie Papi, wenn er Ärger hat, auf Ex getrunken und gleich ein zweites bestellt. Dann habe ich tief durchgeatmet und jetzt versuche ich, meine Gedanken zu ordnen.

Erwarte ich zu viel? Stelle ich mir alles zu einfach vor? Liegt es an mir? Liegt es an Jürgen? Es kann doch nicht nur die saublöde Mauer schuld sein. Oder doch?

Aber der Reihe nach: Wir waren auf der Hochzeit, die wirklich toll war. Die ganze Hochzeitsgesellschaft und das halbe Dorf saßen im Garten an langen Tischen, die sich unter dem vielen Essen bogen. Eine Kapelle hat ununterbrochen gespielt und wir haben stundenlang getanzt. Wir haben ganz viel Hurka gegessen, so eine typische ungarische Wurst, ziemlich fettig, zu der viel Schnaps getrunken wird. Ich hatte leicht einen im Tee, als ich das glückliche Brautpaar weit nach Mitternacht tanzen sah, und dachte, das sei jetzt ein guter Moment, um Jürgen zu fragen, ob er mich nicht heiraten könnte.

Ich hatte mir das so toll vorgestellt. Jetzt weiß ich, dass es keine so gute Idee war. Erst hat mich Jürgen mit hochrotem Gesicht angeguckt, dann hat er gequält gelacht und

131

schließlich ist er vom Tisch aufgesprungen. Er musste sich übergeben. Als er blass und leicht schwankend von dem Plumpsklo im Garten zurückkam, habe ich noch einen Anlauf unternommen. Ich kann mich nicht mehr an alles erinnern. Aber ich weiß noch, dass ich großspurig gesagt habe, dass ich die Kosten für die Scheidung bezahlen würde, sobald ich eine Arbeit im Westen habe. Dann musste ich mich auch übergeben. Zu viel Hurka, zu viel Schnaps, zu viel Emotionen.

Das Erwachen am nächsten Morgen war furchtbar und ab diesem Moment war alles anders. Wir haben auf der Autofahrt bis nach Budapest nicht mehr über das Thema gesprochen. Ich hatte das Gefühl, alles vermässelt zu haben. Deshalb, dachte ich, sei es auch egal, noch einmal mit dem Thema anzufangen, diesmal nüchtern. Aber Jürgen hat nicht so reagiert, wie ich es mir gewünscht hätte. Er hat gesagt, dass er meine Situation versteht, und ich glaube ihm das sogar. Aber er meinte auch, ich müsste seine Situation ebenfalls verstehen. Er könne sich nicht vorstellen, mit 21 Jahren einfach mal so zu heiraten. Das sei alles nicht so leicht, wie ich glaube. Ach Scheiße, ich hätte gedacht, er wäre wagemutiger und würde mir mehr zutrauen. Während ich diese Zeilen schreibe, wundere ich mich, dass ich nicht vom Stuhl falle. Noch nie hatte ich dieses unsäglich schlimme Gefühl, dass mir wirklich der Boden unter den Füßen weggezogen wird. Und das ausgerechnet von dem, den ich liebe!

Ich muss Schluss machen. Ich muss irgendwie zum Flughafen. Mir kommen schon wieder die Tränen. Scheiße, Scheiße, Scheiße!!!

132

24. Juli 1987

Zum Glück bin ich gestern gleich eingeschlafen im Flugzeug. Jetzt sitze ich im Zug von Dresden nach Leipzig und versuche zu verstehen, was passiert ist. Jürgen und ich haben uns beim Abschied in Budapest total gestritten. Der erste Streit überhaupt. Ich habe ihm vorgeworfen, egoistisch zu sein und sich für mein Leben nicht zu interessieren. Er meinte immer wieder, dass das nicht stimmt, dass er mich liebe, aber dass er Angst vor so einer großen Verantwortung habe. Noch dazu, ohne zu wissen, wie es dann weitergehe, ob es mir im Westen überhaupt gefiele und, und, und.

Im Nachhinein glaube ich, ich habe gar nicht richtig zugehört, was er gesagt hat. Jürgen war sehr traurig und total ruhig und ich habe nur geheult und ihm Vorwürfe gemacht.

Ich hatte wirklich gedacht, dass alles möglich ist, wenn man sich liebt und aneinander glaubt. Mir kommen schon wieder die Tränen. Ich glaube, dass ich zu heftig reagiert habe. Ich habe Jürgen einfach in dem Café sitzen lassen, habe meinen Rucksack geschnappt und bin rausgestürmt. Jetzt finde ich das etwas theatralisch, aber in dem Moment ging es nicht anders. Ich hätte nicht in aller Ruhe darüber reden können, warum wir nicht heiraten können. Und jetzt weiß ich nicht, wie es weitergeht, ob es überhaupt weitergeht ...

133

H2. Tschick. Herrndorf, Wolfgang

35

Aber das eigentliche Problem an diesem Vormittag war, dass wir nichts zu essen hatten.

Wir hatten Konservendosen mitgenommen, aber keinen Dosenöffner. Es gab noch drei Scheiben Knäckebrötchen, aber keine Butter. Und die sechs Fertiggizzas waren aufgetaut absolut ungenießbar. Ich versuchte noch, ein Stück davon mit dem Feuerzeug zu grillen, aber das ging gar nicht, und am Ende verließen sechs Frisbeescheiben den Lada wie Ufos den brennenden Todesstern.

Die Rettung kam ein paar Kilometer weiter: Da zeigte ein gelber Wegweiser nach links auf ein kleines Dorf, und am gleichen Wegweiser hing Werbung: *Norma 1 km*. Schon aus der Entfernung sah man den riesigen Supermarkt, der wie ein Schuhkarton in der Landschaft stand.

Das Dorf daneben war winzig. Wir fuhren erst einmal ganz durch, parkten vor einer großen Scheune, wo uns keiner sah, und gingen zu Fuß zurück. Obwohl der ganze Ort nur aus ungefähr zehn Straßen bestand, die sich alle an einem Brunnen auf dem Marktplatz trafen, konnten wir von da den Supermarkt nicht mehr entdecken. Tschick wollte nach links. Ich wollte schräg geradeaus, und es war keiner auf der Straße, den man fragen konnte. Wir liefen durch menschenleere Gassen, schließlich kam uns ein Junge auf einem Fahrrad entgegen, einem Holzfahrrad ohne Pedale. Um vorwärtszukommen, musste er die Beine vor- und zurückschleudern. Er war

126

«Komm, lass uns weiter», sagte ich, «wir finden den auch so. Wir wollten Essen kaufen.»

Ich hatte den Eindruck, es machte keinen Sinn, den Jungen mit den Froschaugen zu verarschen.

In dem Moment stand eine sehr blasse, sehr große Frau vor einem Haus und rief: «Friedemann! Friedemann, komm rein! Es ist zwölf.»

«Ich komme gleich», antwortete der Junge, und jetzt hatte sich seine Stimme verändert. Er hatte plötzlich den gleichen Singsang wie seine Mutter.

«Wieso wollt ihr Essen kaufen?», fragte er noch, und da war Tschick schon zu der Frau hin und fragte sie, wo denn hier der Norma wäre.

«Was für ein Norma?»

«Der Supermarkt», erklärte Friedemann.

«Ah, der große Supermarkt», sagte die Frau. Sie hatte ein ziemlich beeindruckendes Gesicht. Ganz ausgemergelt, aber auch irgendwie vollfit. Sie sagte: «Da kaufen wir nie. Wir kaufen immer bei Froehlich.»

«Wir hörten davon.» Tschick setzte sein höflichstes Lächeln auf. Er konnte das sehr gut, dieses höfliche Lächeln. Ich hatte immer den Eindruck, er übertrieb es ein bisschen. Aber andererseits sah er ja auch aus wie der Mongolensturm, das glich es wieder aus.

«Was wollt ihr denn da?»

Himmel, war denn die ganze Familie so? Wusste keines, was man in einem Supermarkt macht?

«Einkaufen», sagte ich.

«Einkaufen», sagte die Frau und verschränkte ihre Arme vor der Brust, als ob sie sich daran hindern wollte, uns zufällig oder gegen ihren Willen den Weg zum Supermarkt zu zeigen.

«Essen! Die wollen Essen kaufen», petzte Friedemann.

128

ungefähr zwölf Jahre alt und schätzungsweise zehn Jahre zu alt für dieses Fahrrad. Seine Knie schleiften auf der Erde. Er blieb direkt vor uns stehen und glotzte uns mit riesigen Augen an wie ein großer behinderter Frosch.

Tschick fragte ihn, wo denn hier der Norma wäre, und der Junge lächelte entweder sehr verwegen oder sehr ahnungslos. Er hatte unglaublich viel Zahnfleisch.

«Wir kaufen nicht im Supermarkt», erklärte er bestimmt.

«Interessant. Und wo ist er?»

«Wir kaufen immer bei Froehlich.»

«Ah, bei Froehlich.» Tschick nickte dem Jungen zu wie ein Cowboy, der dem anderen Cowboy nicht wehtun will. «Aber uns würde hauptsächlich interessieren, wo es hier zum Norma geht.»

Der Junge nickte eifrig, hob eine Hand an den Kopf, als würde er sich kratzen wollen, und zeigte mit der anderen unentschlossen in der Gegend rum. Dann fand sein Zeigefinger plötzlich ein Ziel zwischen den Häusern. Da sah man kurz vorm Horizont ein einsames Gehöft zwischen hohen Pappeln. «Da ist Froehlich! Da kaufen wir immer ein.»

«Phantastisch», sagte Tschick. «Und jetzt nochmal ungefähr der Supermarkt?»

Das viele Zahnfleisch machte uns klar, dass wir mit einer Antwort wahrscheinlich nicht mehr rechnen konnten. Es war aber auch sonst niemand auf der Straße, den man hätte fragen können.

«Was wollt ihr denn da?»

«Was wollen wir denn da? Maik, Maiki, was wollten wir nochmal im Supermarkt?»

«Wollt ihr einholen? Oder nur gucken?», fragte der Junge.

«Gucken? Gehst du in den Supermarkt, um zu gucken oder was?»

127

Die Frau sah uns misstrauisch an, und dann erkundigte sie sich, ob wir nicht von hier wären – und was wir hier wollten. Tschick erklärte ihr die Sache mit der Fahrradtour, einmal Ostdeutschland quer durch, und die Frau spähte die Straße rauf und runter. Weit und breit kein Fahrrad.

«Und wir haben einen Platten», sagte ich und machte es wie Friedemann und zeigte in eine undefinierbare Richtung. «Aber wir müssten dringend was einkaufen, wir haben praktisch nicht gefrühstückt und –»

Nichts an ihrem Gesichtsausdruck und nichts an ihrer Haltung änderte sich, als sie sagte: «Um zwölf gibt es Mittag. Ihr seid herzlich eingeladen, ihr jungen Leute aus Berlin. Ihr seid unsere Gäste.»

Dann zeigte sie Zahnfleisch, nicht ganz so viel wie Friedemann, und Friedemann riss mit einem Schrei, der wohl eine Art Begeisterung ausdrücken sollte, sein Rollerfahrrad rum und schleuderte auf das Haus zu. Dort standen mittlerweile drei oder vier kleinere Kinder vor der Tür und starrten uns durch große Froschaugen an.

Ich wusste nicht, was ich sagen sollte, und Tschick wusste es auch nicht.

«Was gibts denn?», fragte er schließlich, und es stellte sich raus, dass es Risi-Pisi gab. Was immer das sein mochte. Ich kratzte mich hinterm Ohr, und Tschick ließ seinen letzten großen Kracher los. Er machte die Mongolenschlitze auf, beugte sich ein wenig vor und sagte: «Klingt phantastisch, gnä' Frau.»

Das zog mir endgültig den Stecker. Deutsch für Aussiedler, zweite Lektion.

«Warum hast du das gemacht?», flüsterte ich, während wir hinter der Frau hergingen, und Tschick wedelte hilflos mit den Armen, als wollte er sagen: Was sollte ich denn machen?

129

H3. *Schachnovelle*. Zweig, Stefan

auszupressen hofften. An sich war meine bescheidene Person natürlich der Gestapo völlig uninteressant. Sie mußten aber erfahren haben, daß wir die Strohänner, die Verwalter und Vertrauten ihrer erbittertesten Gegner gewesen, und was sie von mir zu erpressen hofften, war belastendes Material: Material gegen die Klöster, denen sie Vermögensverschiebungen nachweisen wollten, Material gegen die kaiserliche Familie und all jene, die in Österreich sich aufopfernd für die Monarchie eingesetzt. Sie vermuteten – und wahrhaftig nicht zu Unrecht –, daß von jenen Fonds, die durch unsere Hände gegangen waren, wesentliche Bestände sich noch, ihrer Raublust unzugänglich, versteckten; sie holten mich darum gleich am ersten Tag heran, um mit ihren bewährten Methoden mir diese Geheimnisse abzuzwingen. Leute meiner Kategorie, aus denen wichtiges Material oder Geld herausgepreßt werden sollte, wurden deshalb nicht in Konzentrationslager abgeschoben, sondern für eine besondere Behandlung aufgespart. Sie erinnern sich vielleicht, daß unser Kanzler und andererseits der Baron Rothschild, dessen Verwandten sie Millionen abzunötigen hofften, keineswegs hinter Stacheldraht in ein Gefangenenlager gesetzt wurden, sondern unter scheinbarer Bevorzugung in ein Hotel, das Hotel Metropole, das zugleich Hauptquartier der Gestapo war, überführt, wo jeder ein abgesondertes Zimmer erhielt. Auch mir unscheinbarem Mann wurde diese Auszeichnung erwiesen.

Ein eigenes Zimmer in einem Hotel – nicht wahr, das

48

könne, das Messer, damit ich mir nicht die Adern öffnen könne; selbst die kleinste Betäubung wie eine Zigarette wurde mir versagt. Nie sah ich außer dem Wärter, der kein Wort sprechen und auf keine Frage antworten durfte, ein menschliches Gesicht, nie hörte ich eine menschliche Stimme; Auge, Ohr, alle Sinne bekamen von morgens bis nachts und von nachts bis morgens nicht die geringste Nahrung, man blieb mit sich, mit seinem Körper und den vier oder fünf stummen Gegenständen Tisch, Bett, Fenster, Waschschüssel rettungslos allein; man lebte wie ein Taucher unter der Glasglocke im schwarzen Ozean dieses Schweigens und wie ein Taucher sogar, der schon ahnt, daß das Seil nach der Außenwelt abgerissen ist und er nie zurückgeholt werden wird aus der lautlosen Tiefe. Es gab nichts zu tun, nichts zu hören, nichts zu sehen, überall und ununterbrochen war um einen das Nichts, die völlige raumlose und zeitlose Leere. Man ging auf und ab, und mit einem gingen die Gedanken auf und ab, auf und ab, immer wieder. Aber selbst Gedanken, so substanzlos sie scheinen, brauchen einen Stützpunkt, sonst beginnen sie zu rotieren und sinnlos um sich selbst zu kreisen; auch sie ertragen nicht das Nichts. Man wartete auf etwas, von morgens bis abends, und es geschah nichts. Man wartete wieder und wieder. Es geschah nichts. Man wartete, wartete, wartete, man dachte, man dachte, man dachte, bis einem die Schläfen schmerzten. Nichts geschah. Man blieb allein. Allein. Allein.

50

klings an sich äußerst human? Aber Sie dürfen mir glauben, daß man uns keineswegs eine humanere, sondern nur eine raffiniertere Methode zudachte, wenn man uns ›Prominente‹ nicht zu zwanzig in eine eiskalte Baracke stopfte, sondern in einem leidlich geheizten und separaten Hotelzimmer behaute. Denn die Pression, mit der man uns das benötigte ›Material‹ abzwängen wollte, sollte auf subtilere Weise funktionieren als durch rohe Prügel oder körperliche Folterung; durch die denkbar raffinierteste Isolierung. Man tat uns nichts – man stellte uns nur in das vollkommene Nichts, denn bekanntlich erzeugt kein Ding auf Erden einen solchen Druck auf die menschliche Seele wie das Nichts. Indem man uns jeden einzeln in ein völliges Vakuum sperrte, in ein Zimmer, das hermetisch von der Außenwelt abgeschlossen war, sollte, statt von außen durch Prügel und Kälte, jener Druck von innen erzeugt werden, der uns schließlich die Lippen aufsprenge. Auf den ersten Blick sah das mir zugewiesene Zimmer durchaus nicht unbehaglich aus. Es hatte eine Tür, ein Bett, einen Sessel, eine Waschschüssel, ein vergittertes Fenster. Aber die Tür blieb Tag und Nacht verschlossen, auf dem Tisch durfte kein Buch, keine Zeitung, kein Blatt Papier, kein Bleistift liegen, das Fenster starrte eine Feuermauer an; rings um mein Ich und selbst an meinem eigenen Körper war das vollkommene Nichts konstruiert. Man hatte mir jeden Gegenstand abgenommen, die Uhr, damit ich nicht wisse um die Zeit, den Bleistift, daß ich nicht etwa schreiben

49

Das dauerte vierzehn Tage, die ich außerhalb der Zeit, außerhalb der Welt lebte. Wäre damals ein Krieg ausgebrochen, ich hätte es nicht erfahren; meine Welt bestand doch nur aus Tisch, Tür, Bett, Waschschüssel, Sessel, Fenster und Wand, und immer starrte ich auf dieselbe Tapete an derselben Wand; jede Linie ihres gezackten Musters hat sich wie mit ehernem Stichel eingegraben bis in die innerste Falte meines Gehirns, so oft habe ich sie angestarrt. Dann endlich begannen die Verhöre. Man wurde plötzlich abgerufen, ohne recht zu wissen, ob es Tag war oder Nacht. Man wurde gerufen und durch ein paar Gänge geführt, man wußte nicht wohin; dann wartete man irgendwo und wußte nicht wo und stand plötzlich vor einem Tisch, um den ein paar uniformierte Leute saßen. Auf dem Tisch lag ein Stoß Papier: die Akten, von denen man nicht wußte, was sie enthielten, und dann begannen die Fragen, die echten und die falschen, die klaren und die tückischen, die Deckfragen und Fangfragen, und während man antwortete, blätterten fremde, böse Finger in den Papieren, von denen man nicht wußte, was sie enthielten, und fremde, böse Finger schrieben etwas in ein Protokoll, und man wußte nicht, was sie schrieben. Aber das Fürchterlichste bei diesen Verhören für mich war, daß ich nie erraten und errechnen konnte, was die Gestapoleute von den Vorgängen in meiner Kanzlei tatsächlich wußten und was sie erst aus mir herausholen wollten. Wie ich Ihnen bereits sagte, hatte ich die eigentlich belastenden Papiere meinem On-

51

H4. Das Parfum, Süskind, Patrick

kommt, wenn einen plötzlich eine alte abgelegte Angst befällt. Ihr war, als herrsche da ein kalter Zug in ihrem Rücken, als habe jemand eine Tür aufgestoßen, die in einen riesengroßen kalten Keller führt. Und sie legte ihr Küchenmesser weg, zog die Arme an die Brust und wandte sich um.

Sie war so starr vor Schreck, als sie ihn sah, daß er viel Zeit hatte, ihr seine Hände um den Hals zu legen. Sie versuchte keinen Schrei, rührte sich nicht, tat keine abwehrende Bewegung. Er seinerseits sah sie nicht an. Ihr feines sommersprossenübersprenkeltes Gesicht, den roten Mund, die großen funkelndgrünen Augen sah er nicht, denn er hielt seine Augen fest geschlossen, während er sie würgte, und hatte nur die eine Sorge, von ihrem Duft nicht das geringste zu verlieren.

Als sie tot war, legte er sie auf den Boden mitten in die Mirabellenkerne, riß ihr Kleid auf, und der Duftstrom wurde zur Flut, sie überschwemmte ihn mit ihrem Wohlgeruch. Er stürzte sein Gesicht auf ihre Haut und fuhr mit weitgeblähten Nüstern von ihrem Bauch zur Brust, zum Hals, in ihr Gesicht und durch die Haare und zurück zum Bauch, hinab an ihr Gesicht, an ihre Schenkel, an ihre weißen Beine. Er roch sie ab vom Kopf bis an die Zehen, er sammelte die letzten Reste ihres Dufts am Kinn, im Nabel und in den Falten ihrer Armbeuge.

Als er sie welkgerochen hatte, blieb er noch eine Weile neben ihr hocken, um sich zu versammeln, denn er war übervoll von ihr. Er wollte nichts von ihrem Duft verschütten. Erst mußte er die innern Schotten dicht verschließen. Dann stand er auf und blies die Kerze aus.

Um diese Zeit kamen die ersten Heimkehrer sin-

56

len gelegt wird, wick Grenouille von dem, was er als Richtung seines Schicksals erkannt zu haben glaubte, nicht mehr ab. Jetzt wurde ihm klar, weshalb er so zäh und verbissen am Leben hing: Er mußte ein Schöpfer von Düften sein. Und nicht nur irgendeiner. Sondern der größte Parfumeur aller Zeiten.

Noch in derselben Nacht inspizierte er, wachend erst und dann im Traum, das riesige Trümmerfeld seiner Erinnerung. Er prüfte die Millionen und Abermillionen von Duftbauklötzen und brachte sie in eine systematische Ordnung: Gutes zu Gutem, Schlechtes zu Schlechtem, Feines zu Feinem, Grobes zu Grobem, Gestank zu Gestank, Ambrosisches zu Ambrosischem. Im Verlauf der nächsten Woche wurde diese Ordnung immer feiner, der Katalog der Düfte immer reichhaltiger und differenzierter, die Hierarchie immer deutlicher. Und bald schon konnte er beginnen, die ersten planvollen Geruchsgebäude aufzurichten: Häuser, Mauern, Stufen, Türme, Keller, Zimmer, geheime Gemächer ... eine täglich sich erweiternde, täglich sich verschönende und perfekter gefügte innere Festung der herrlichsten Duftkompositionen.

Daß am Anfang dieser Herrlichkeit ein Mord gestanden hatte, war ihm, wenn überhaupt bewußt, vollkommen gleichgültig. An das Bild des Mädchens aus der Rue des Marais, an ihr Gesicht, an ihren Körper, konnte er sich schon nicht mehr erinnern. Er hatte ja das Beste von ihr aufbewahrt und sich zu eigen gemacht: das Prinzip ihres Dufts.

58

gend und vivatruhend die Rue de Seine herauf. Grenouille roch sich im Dunkeln auf die Gasse und zur Rue des Petits Augustins hinüber, die parallel zur Rue de Seine zum Fluß führte. Wenig später entdeckte man die Tote. Geschrei erhob sich. Fackeln wurden angezündet. Die Wache kam. Grenouille war längst am anderen Ufer.

In dieser Nacht erschien ihm sein Verschlag wie ein Palast und seine Bretterpritsche wie ein Himmelbett. Was Glück sei, hatte er in seinem Leben bisher nicht erfahren. Er kannte allenfalls sehr seltene Zustände von dumpfer Zufriedenheit. Jetzt aber zitterte er vor Glück und konnte vor lauter Glückseligkeit nicht schlafen. Ihm war, als würde er zum zweiten Mal geboren, nein, nicht zum zweiten, zum ersten Mal, denn bisher hatte er bloß animalisch existiert in höchst nebulöser Kenntnis seiner selbst. Mit dem heutigen Tag aber schien ihm, als wisse er endlich, wer er wirklich sei: nämlich nichts anderes als ein Genie; und daß sein Leben Sinn und Zweck und Ziel und höhere Bestimmung habe: nämlich keine geringere, als die Welt der Düfte zu revolutionieren; und daß er allein auf der Welt dazu alle Mittel besitze: nämlich seine exquisite Nase, sein phänomenales Gedächtnis und, als Wichtigstes von allem, den prägenden Duft dieses Mädchens aus der Rue des Marais, in welchem zauberformelhaft alles enthalten war, was einen großen Duft, was ein Parfum ausmache: Zartheit, Kraft, Dauer, Vielfalt und erschreckende, unwiderstehliche Schönheit. Er hatte den Kompaß für sein künftiges Leben gefunden. Und wie alle genialen Scheusale, denen durch ein äußeres Ereignis ein gerades Geleis ins Spiralenchaos ihrer See-

57

9

Zu jener Zeit gab es in Paris ein gutes Dutzend Parfumeure. Sechs von ihnen lebten am rechten Ufer, sechs am linken Ufer, und einer akkurat dazwischen, nämlich auf dem Pont au Change, welcher das rechte Ufer mit der Ile de la Cité verband. Diese Brücke war zu beiden Seiten so dicht mit vierstöckigen Häusern bebaut, daß man beim Überschreiten den Fluß an keiner Stelle zu Gesicht bekam, sondern sich auf einer ganz normalen, fest fundierten und obendrein noch äußerst eleganten Straße wühlte. In der Tat galt der Pont au Change für eine der feinsten Geschäftsadressen der Stadt. Hier befanden sich die renommiertesten Läden, hier saßen die Goldschmiede, die Ebenisten, die besten Perückenmacher und Taschner, die Verfertiger feinsten Dessous und Strümpfe, Rahmenmacher, Reitstiefelhändler, Epaulettensticker, Goldknöpfegießer und Bankiers. Und hier lag auch das Geschäfts- und Wohnhaus des Parfumeurs und Handschuhmachers Giuseppe Baldini. Über sein Schaufenster spannte sich ein prächtiger grünlackierter Baldachin, daneben hing Baldinis Wappen, ganz in Gold, ein goldener Flakon, aus dem ein Strauß von goldenen Blumen wuchs, und vor der Tür lag ein roter Teppich, der ebenfalls Baldinis Wappen trug, als goldene Stickerei. Öffnete man die Tür, dann erklang ein persisches Glockenspiel, und zwei silberne Reiher begannen, aus ihren Schnäbeln Veilchenwasser in eine vergoldete Schale zu speien, die ihrerseits die Flakonform von Baldinis Wappen besaß.

Hinter dem Kontor aus hellem Buchsbaum aber

59

ANHANG I

AUFGABENSTELLUNGEN

11. *Der Klassenfeind + ich*, Barbara Bollwahn

1. Was fällt dir ein, wenn du das Titelbild des Buches siehst?

2. Lies dir die Zusammenfassung durch:

Ramona Montag ist sechzehn Jahre alt und wohnt in der DDR. Ihr Vater und ihr Bruder sind überzeugt vom sozialistischen Regime, wobei Ramona ein Leben will, in dem sie sagen und denken kann, was sie will, und in die Schule gehen und das studieren, was sie will. Vor allem will sie reisen. In Ungarn (DDR Bürger durften nur in die sozialistischen Länder reisen und Ungarn war sozialistisch) verliebt sie sich in Jürgen, einen Jungen aus der BRD (Westdeutschland). Doch nach den Sommerferien trennt sie die Mauer. Auch die Eltern sind gegen diese Beziehung. Ramona's Vater erklärt ihr, dass diese Liebe keine Zukunft hat und Jürgen's Mutter versteckt sogar die Briefe, die Ramona an Jürgen schreibt. Auch die Briefe von Jürgen an Ramona kommen nie an. Während Ramona's Studium bekommen die beiden wieder Kontakt und fahren gemeinsam in Urlaub nach Ungarn. Leider scheitert die Beziehung wieder an dem Thema der Mauer. Und dann erzählt Ramona in ihrem Tagebuch, wie es Schritt für Schritt zu dem Mauerfall kam.

3. Lies dir das Textfragment von *Der Klassenfeind + ich* durch.

4. Beantworte die folgenden drei Fragen:

a- Welche Fragen kommen in dir auf wenn du dieses Fragment liest? Formuliere 3 Fragen, die du gerne beantwortet haben würdest.

b- Man kann nicht frei von der DDR nach West-Deutschland reisen. Man muss eine "Genehmigung" beantragen, und dabei könnte man seine Arbeit oder seinen Studienplatz verlieren. Nur wenn man mit jemandem aus West-Deutschland verheiratet ist, kann man ohne Probleme ausreisen. Um mit Jürgen zusammen sein zu können, schlägt Ramona ihm vor, zu heiraten. Warum hat sich Jürgen nicht für das Heiraten entschieden? (1-2 Sätze). Findest du, dass seine Reaktion übertrieben ist oder nicht? Warum? (2-3 Sätze)

c- Wenn deine Freundin / dein Freund im Ausland wäre, und sie / er könnte nur in die Niederlande kommen wenn ihr heiratet, würdest du das machen? (du bist inzwischen 21 Jahre alt) Warum? (2-3 Sätze)

Feedback

Ik vond geen een vraag moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ik vond sommige vragen moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ik vond alle vragen vragen moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Het fragment vind ik **leuk** – **interessant** – **saai** (omcirkel)

Ik wil dit boek wel lezen: **ja**, in het **Duits** – **ja**, in het **Nederlands** – **nee** (omcirkel)

Vielen Dank für das Mitmachen!

12. Tschick, Wolfgang Herrndorf

1. Was fällt dir ein, wenn du das Titelbild des Buches siehst?

2. Lies dir die Zusammenfassung durch: Maik ist asozial und hat eine reiche, doch korrupte Familie, und Tschick trinkt Alkohol, hat eine kriminelle Familie kommt aus armen Verhältnissen. Diese zwei 14-Jährigen Jungen fahren mit einem gestohlenem Auto ohne Landkarte durch Deutschland, kommen an verschiedenen Orten an und erleben unterwegs verschiedene Abenteuer.

3. Lies dir das Textfragment von *Tschick* durch.

4. Beantworte die folgenden drei Fragen:

a- Welche Fragen kommen in dir auf wenn du dieses Fragment liest? Formuliere 3 Fragen, die du gerne beantwortet haben würdest.

b- In was für einem Ort sind die beiden Jungen deiner Meinung nach angekommen und warum wollen die Bewohner den Jungen nicht den Weg zum Supermarkt zeigen? Schreibe, was für ein Ort es sein könnte und zwei Gründe warum du so denkst.

c- Findest du die Szene realistisch? Warum? (2-3 Sätze).

Feedback

Ik vond geen een vraag moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ik vond sommige vragen moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ik vond alle vragen vragen moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Het fragment vind ik **leuk** – **interessant** – **saai** (omcirkel)

Ik wil dit boek wel lezen: **ja**, in het **Duits** – **ja**, in het **Nederlands** – **nee** (omcirkel)

Vielen Dank für das Mitmachen!

13. *Schachnovelle*, Stefan Zweig

1. Was fällt dir ein, wenn du das Titelbild des Buches siehst?

2. Lies dir die Zusammenfassung durch:

Die Schachnovelle zeigt, wie ein jüdischer Treuhänder und Rechtsanwalt, Herr B., der psychischen Folter der Nazis mit Hilfe des Schachspielens entgeht, welches Spiel ihn jedoch bald psychisch zerstört und an den Rand der Schizophrenie bringt. Durch diesen Zusammenbruch und mit Hilfe eines Arztes wird er unter der Bedingung, das Land kurzfristig zu verlassen, aus dem Nazi-Lager entlassen. Auf dem Schiff nach Buenos Aires wird er wider Willen in ein Schachspiel einbezogen und zeigt Rückfallerscheinungen.

3. Lies dir das Textfragment von *Schachnovelle* durch.

4. Beantworte die folgenden drei Fragen:

a- Welche Fragen kommen in dir auf wenn du dieses Fragment liest? Formuliere 3 Fragen, die du gerne beantwortet haben würdest..

b- Wie ist das "Nichts" in diesem Fragment beschrieben? An welchen Stellen sind sprachliche Stilmittel zu erkennen? Zitiere die Textstellen. (Siehe unten für Beispiele)

Stilmittel

Alliteration: yeni, yidi, yici

Anapher: Nichts brachte er in sein Haus. Nichts in seine Gärten, nichts in sein Landgut.

Klimax: Steigerung >> Eine (a)Schandtat ist es, einen römischen Bürger zu (1)fesseln, ein (b)Verbrechen, ihn zu (2)schlagen, beinahe (c)Hochverrat, ihn zu (3)töten.

Metapher: Bildhafte Darstellung >> Eine Mauer des Schweigens errichten.

Personifikation: Vermenschlichung von Nichtmenschlichem >> der traurige Mond

Repetitio/Wortwiederholung: Wiederholung des gleichen Wortes innerhalb eines Paragraphen zu Verstärkung der Bedeutung (nicht Alliteration oder Anapher).

c- Wozu dienen diese Stilmittel? Welcher Effekt wird damit beabsichtigt? (2-3 Sätze)

Feedback

Ik vond geen een vraag moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ik vond sommige vragen moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ik vond alle vragen vragen moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Het fragment vind ik **leuk** – **interessant** – **saai** (omcirkel)

Ik wil dit boek wel lezen: **ja**, in het **Duits** – **ja**, in het **Nederlands** – **nee** (omcirkel)

Vielen Dank für das Mitmachen!

I4. *Das Parfum*, Patrick Süskind

1. Was fällt dir ein, wenn du das Titelbild des Buches siehst?

2. Lies dir die Zusammenfassung durch:

Frankreich des 18. Jahrhunderts. An einem heißen Tag kommt Grenouille mitten in Fischabfällen auf die Welt. Er wächst in einem Waisenheim auf. Schnell fällt jedem auf, dass er keinen eigenen Geruch hat, und er wird als Dämon bezeichnet. Sprechen kann er nicht so gut, doch er kann jeden einzelnen Geruch unterscheiden. Eines Tages wird er besessen von dem Geruch eines Mädchens und ermordet sie. Er riecht sie von Kopf bis Fuss ab. Jetzt hat er den Geruch in sich, aber er will auch lernen, wie er den Geruch festhalten kann. So macht er sich auf den Weg, um die Kunst der Destillation zu lernen. In Grasse lernt er die Destillierkünste und bringt 24 Mädchen um und raubt ihnen ihren Geruch. Mit den destillierten Gerüchen kriert er sein Meisterwerk. Nachdem er gefasst wird, soll er hingerichtet werden. Bei der Hinrichtung trägt er sein Parfum auf und die Menschen verlieben sich in ihn. Grenouille wird freigesprochen. Von dort flüchtet Grenouille, geht zurück nach Paris, übergießt sich mit dem ganzen Parfum unter Kriminellen, und wird von ihnen in Stücke zerrissen und aufgefressen.

3. Lies dir das Textfragment von *Das Parfum* durch:

4. Beantworte die folgenden drei Fragen:

a- Welche Fragen kommen in dir auf wenn du dieses Fragment liest? Formuliere 3 Fragen, die du gerne beantwortet haben würdest.

b- Die zwei mythologischen Götter, Apollon und Dionysos, stellen laut Nietzsche die zwei Gegensätze des menschlichen Verhaltens dar.

Apollon: Der Verstand

Dionysos: Der Instinkt

Im Werk kommen auch weitere Formen des apollinischen und dionysischen Prinzips vor:

Apollon:

Dionysos:

Geruch / Duft

Gestank

Human

Grausam

Technik

Mutter Natur

Mensch

Tier

Wo ordnest du Grenouille ein? Warum denkst du, dass es sich bei Grenouille um dieses Prinzip handelt. Z.B. Warum ist er human, oder warum ist er grausam? Warum ist er ein Mensch oder warum ist er ein Tier?

c- Stimmt deiner Meinung nach der Untertitel "Die Geschichte eines Mörders", nachdem du dieses Fragment gelesen und die Frage unter b beantwortet hast? Warum? (2-3 Sätze)

Feedback

Ik vond geen een vraag moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ik vond sommige vragen moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ik vond alle vragen vragen moeilijk (1-5)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Het fragment vind ik **leuk** – **interessant** – **saai** (omcirkel)

Ik wil dit boek wel lezen: **ja**, in het **Duits** – **ja**, in het **Nederlands** – **nee** (omcirkel)

Vielen Dank für das Mitmachen!