

Universiteit Utrecht

Periode 3-4 2016

MA Duitse taal en cultuur

Betreut von: Dr. E. W. van der Knaap

Zweitgutachter: Doris Abitzsch MA

**Lauter Denken mit literarischen Texten.**

Untersuchung nach literarischem Lesen in der Fremdsprache Deutsch in den Niederlanden

vorgelegt von:

Inge van Heusden

Stud.Nr: 8244006

Abgabedatum: 04.06.2016

Wörterzahl: 18.500

## **Abstract**

Aan de hand van de methode „lautes Denken/thinking aloud“ zijn in deze Masterscriptie de hindernissen bij het lezen van literaire werken in het Duits, door Nederlandse scholieren op vwo 4 en vwo 5 niveau onderzocht. De teksten waren gekozen uit de catalogus voor Duitse literatuur op [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl). De criteria voor de indeling van Duitse werken in de catalogus, zijn dezelfde als de criteria voor de Nederlandse werken. Doel van deze studie is, de criteria met de concrete leeservaring van Duitse literaire werken aan te vullen.

Ondanks dat de werken in de systematiek van de website voor de scholieren als passend verondersteld werden, ondervonden de leerlingen diverse moeilijkheden bij het begrijpen van de teksten. In de eerste plaats zorgde de woordenschat voor problemen. De teksten deden ook een groot beroep op de algemene ontwikkeling van de lezers, die daar in geringe mate aan bleken te kunnen beantwoorden. Opvallend was verder, dat het lezen van een langere tekst, zonder door vragen of opgaven geleid te worden, het lezen op zichzelf bemoeilijkte. Ten slotte viel op, dat waar de verschillende tekstuele en inhoudelijke elementen door de lezers herkend werden, de lezers nauwelijks tot reconstructie van samenhang tussen tekststructuur en inhoud en daarmee tot constructie van de literair verbeelde wereld konden komen. Samen met de eerdergenoemde moeilijkheden bij het lezen van langere teksten, leidt dit tot de veronderstelling, dat het lezen van literaire teksten op zichzelf en dus als andere vaardigheid gezien en begeleid moet worden dan het lezen van informatieve teksten. Bovendien is noodzakelijk gebleken, dat voor het tekstbegrip van de leerlingen noodzakelijk is, begeleidende informatie over de inhoudelijke context van een literair werk te krijgen.

## Inhaltsangabe

|  |       |
|--|-------|
| Vorwort .....  | S. 4  |
| Einleitung .....   | S. 5  |
| 1. Wittes Stufenmodell und die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten .....                 | S. 11 |
| 1.1. Die Grundlage des Stufenmodells .....   | S. 11 |
| 1.2. Literatur im DaF-Unterricht: „Ort der Metapher“ .....                                 | S. 12 |
| 2. Lesen in einer Fremdsprache .....   | S. 16 |
| 2.1 Der Leseprozess – technisch .....  | S. 16 |
| 2.2 Der Leseprozess – Akt der Bedeutungskonstruktion .....                                 | S. 17 |
| 2.3 Die semantisch-syntaktische Analyse .....  | S. 20 |
| 3. Lautes Denken: die Methode .....  | S. 24 |
| 3.1 Die prinzipielle Frage: Ist Lautes Denken eine adäquate Forschungsmethode? .....       | S. 24 |
| 3.2 Die Organisation .....   | S. 25 |
| 3.3 Konkrete Vorbereitung der Datenerhebung .....  | S. 27 |
| 4. Einrichtung der Untersuchung .....  | S. 30 |
| 4.1. Die Leseniveaus und die Probanden .....   | S. 30 |
| 4.2. Die Probanden: Schüler vwo 4 und vwo 5 .....  | S. 31 |
| 4.3. Die Probandengruppe .....   | S. 33 |
| 4.4. Die Textauswahl .....   | S. 34 |
| 4.5. Fragen zum Text .....   | S. 35 |
| 4.6. Die Vorgehensweise .....  | S. 36 |
| 5. Die Texte: Orientierung .....   | S. 40 |
| 5.1. V4: „Nu werdense nich noch frech“ aus <i>Mein erstes T-Shirt</i> von Jakob Hein ..... | S. 40 |
| 5.2. V5: Die ersten zehn Seiten aus: <i>Am Beispiel meines Bruders</i> von Uwe Timm .....  | S. 45 |
| 6. Die Analyse lauten Denkens .....  | S. 59 |
| 6.1. V4 Protokolle lauten Denkens .....  | S. 59 |
| 6.2. V4 Aufgaben und Interviews .....  | S. 65 |
| 6.3. V5 Protokolle lauten Denkens .....  | S. 66 |
| 6.4. V5 Aufgaben und Interviews .....  | S. 72 |
| 7. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und abschließende Betrachtung .....         | S. 77 |
| Bibliographie .....  | S. 80 |
| Anhang .....   | S. 83 |

## **Vorwort**

Mit vorliegender Arbeit über das Lesen literarischer Werke in der Schule schließe ich mein Germanistikstudium an der Universität Utrecht ab und fängt eine neue professionelle Periode als Deutschlehrerin mit einer Vorliebe für die Verwendung von literarischen Werken im Sprachunterricht an. Diese Vorliebe geht einerseits aus meiner Liebe für Literatur hervor, andererseits lässt sie sich mit vielen wissenschaftlichen Untersuchungen begründen. Diese Forschung ist beschrieben im theoretischen Teil dieser Thesis.

Anschließend wird in der Masterarbeit eine praktische Untersuchung mittels lauten Denkens nach Lesehürden von Schülern beschrieben. Bei dieser praktischen Untersuchung haben mir viele verschiedene Personen, denen ich an dieser Stelle gerne sehr herzlich danken möchte, geholfen.

Besonderer Dank gilt meinen Schülern die sich sehr engagierte Probanden gezeigt haben. Ich danke ihnen für die Bereitschaft und das Vertrauen, mir einen Einblick in ihren Leseprozess zu gönnen.

Bei Alex Nuijten, meinem ehemaligen Kollegen am Willem de Zwijgercollege in Papendrecht, bedanke ich mich für das Korrekturlesen erster Fassungen.

Meinen beiden Töchtern, Lotte und Maartje Spaans, bin ich sehr dankbar dafür, dass sie die zeitaufwendige Typarbeit bei der Transkription der Sprachaufnahmen und bei der Vorbereitung der literarischen Texte auf sich genommen haben. Meiner ganzen Familie bin ich für ihre Geduld, Humor, Inspiration, konkrete und mentale Unterstützung von Herzen dankbar. Sie haben alle auf ihre eigene Art und Weise zu meinem Arbeitswechsel beigetragen.

Zum Schluss bedanke ich mich ganz herzlich bei allen Dozenten, die mich voller Inspiration und Hingabe in die interessante Welt der Germanistik eingeführt haben.

## Einleitung

Mit dem Stufenmodell literarischen Lesens von Witte, das auf einer ausführlichen Analyse des literarischen Lesens in der Schule beruht, ist für die Lehrer an den niederländischen Schulen ein transparentes Instrument entwickelt, das ihnen die individuell passende Begleitung ihrer Schüler<sup>1</sup> beim Lesen literarischer Werke in der Erst- und in der Fremdsprache (DaF) ermöglicht.<sup>2</sup> Dieses Lesen ist sowohl in der Erst- als auch in jedweder Fremdsprache eine heikle Sache. Die Schüler sollen im DaF-Bereich ab havo (allgemeinbildender Sekundarunterricht), drei literarische Werke auf GeR Niveau B2 lesen können, die Abiturienten im vwo (vorwissenschaftlicher Unterricht) - lesen ebenso mindestens drei Werke, dann allerdings auf B2/C1 Niveau. Die Schüler sollen überdies argumentiert über ihre Erfahrungen mit den Werken berichten können.<sup>3</sup> In der Praxis zeigt sich allerdings, dass die Schüler oft diese Pflichtlektüre zu umgehen versuchen. Eine von Marco Verboord zitierte Masterarbeit beschreibt, dass 57% der Schüler die Bücher auch tatsächlich gelesen haben. Nur 11% der Schüler haben alle Bücher mit Spaß gelesen.<sup>4</sup> Im Jahre 2004 publizierte Erwin Tschirner über die hinter der Erwartung zurückbleibende englische Sprachfertigkeit der deutschen Abiturienten. Auch Tschirner schlussfolgerte, anlässlich seiner Forschungsergebnisse in Sachsen, dass es eine Diskrepanz geben muss zwischen der Anzahl der Bücher, die gelesen werden sollten und der effektiv von den Schülern gelesenen Literatur.<sup>5</sup> Im Licht des vielfach bewiesenen stimulierenden Effekts des Lesens auf die allgemeine Sprachfertigkeit, ist diese Vorgehensweise bedauernd.

Mol und Bus zum Beispiel schrieben eine Meta-Analyse der Forschungsliteratur über das Thema ‚Lesen‘ in der Muttersprache und schlussfolgerten, dass Schüler, die in ihrer Freizeit Zeitschriften oder Literatur lesen, nicht nur im allgemeinen über eine höhere Intelligenz

---

<sup>1</sup> Wo ich mich wie hier von der männlichen Form bediene, werden immer auch weibliche Personen gemeint.

<sup>2</sup> Witte, Th. (2008) *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon. Bezüglich DaF: Knaap, Ewout van der, (2014) Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. No.4, S. 213-223.

Das Stufenmodell ist über Internet zugänglich: [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl)

<sup>3</sup> [www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl) : Examenprogramma moderne vreemde talen, havo. Examenprogramma moderne vreemde talen, vwo. (Aufgerufen am 19.2.2016)

<sup>4</sup> Verboord, Marco. (2006) Leesplezier als sleutel tot succesvol onderwijs? In: Hilberdink, K.; Wagenaar, S. (Hrsg) *Leescultuur onder vuur. Zes voordrachten over geleterdheid*. Amsterdam: Koninklijke Akademie van Wetenschappen, S. 41-51, S. 47. Mit Verweis auf: Choo, S. (2005) *Experts versus gebruikers. Een exploratief onderzoek naar het gebruik van en de waardering voor uittrekselsites op internet door havo- en vwo-leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Masterthesis, Erasmusuniversiteit Rotterdam.

<sup>5</sup> Tschirner, E. (2004) Breadth of vocabulary and advanced english study: an empirical investigation. In: *Electronic Journal of foreign language teaching*. Vol.1, No. 1, S. 27-39, S.37-38.

verfügten, sondern auch über besser entwickelte Sprachkenntnisse: Wortschatz, Orthographie, technisches Lesen, Leseverstehen, alles verbesserte sich.<sup>6</sup>

Es bedarf kaum der näheren Erläuterung, dass der Besitz eines adäquaten Wortschatzes eine erste Bedingung für Sprachfertigkeit überhaupt ist. Wie sehr das auch spezifisch für Leseverstehen der Fall ist, wurde von Nation und Chung quantifiziert, als sie errechneten, dass man dafür eine Kenntnis von um die 9000 Wortfamilien braucht.<sup>7</sup> Erkennt man dazu, dass Belletristik eine reichere Quelle für den Erwerb des Wortschatzes ist, als die üblicherweise in den Lernbüchern verwendeten eher journalistischen Kurztexte, Schüler die Bücher lesen zeigen einen reicheren Wortschatz als diejenige die nichts, oder nur Zeitungen lesen<sup>8</sup>, dann bedarf die wesentliche Bedeutung vom Lesen für die Sprachfertigkeit kaum noch weiterer Erörterung.

Das Lesen von Literatur bringt übrigens viel mehr als nur Sprachfertigkeit. Die Notwendigkeit von Literaturunterricht wird auch durch die gebotenen Möglichkeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler unterstützt, eine Entwicklung, die im GeR als Ziel des Fremdsprachenunterrichts beschrieben wird.<sup>9</sup> Fokussiert man auf die ‚Theory of Mind‘ und auf die menschliche Grundfertigkeit der Empathie, dann schreibt Comer-Kidd, dass gerade diese Kapazität durch das Lesen der literarischen Werke gefördert wird, weil:

(...) whereas many of our mundane social experiences may be scripted by convention and informed by stereotypes, those presented in literary fiction often disrupt our expectations. Readers of literary fiction must draw on more flexible interpretative resources to infer the feelings and thoughts of characters.<sup>10</sup>

Dazu kommen schließlich noch die im GeR beschriebenen ästhetischen Aspekte der Sprache, die als ‚von hohem Bildungswert‘ geschätzt werden.<sup>11</sup> Festzuhalten ist, dass im Rahmen des Unterrichts, die Bedeutung des literarischen Lesens mit Verweis auf ihre Förderung der Sprachfertigkeit, der Persönlichkeitsentwicklung und der aktiven und rezeptiven ästhetischen Fertigkeit zu begründen ist.

---

<sup>6</sup> Mol, S.; Bus, A.G. (2011) Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal-en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. In: *Levende talen tijdschrift*, Vol.12, No.3, S. 3-15, S.8.

<sup>7</sup> Long, M.H. (2014) *Second Language Acquisition and Task-based Language Learning*. Hoboken: Wiley, S. 308, mit Verweis auf: Nation (2006) und Nation & Chung (2009)

<sup>8</sup> Tschirner, (2004), S. 34. Tschirner rechnete auch Non-Fiktion zu den Büchern.

<sup>9</sup> Trim, J. et al. (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Straßburg, Europarat) S. 135. Titel bekannt als GeR.

<sup>10</sup> Comer-Kidd, D.; Castano, E. (2013) Reading Literary Fiction improves Theory of Mind. *Science*, Vol. 342, No. 6256, S. 377-380, S.370.

<sup>11</sup> GeR, S. 61.

Witte schließt mit seinem Stufenmodell literarischen Lesens an die zwei geförderten Kompetenzen (Sprachfertigkeit und ästhetische Fertigkeit) und die Persönlichkeitsentwicklung an. Das wird in seiner Beschreibung der sogenannten Leserprofile, die zu den verschiedenen Stufen gehören, klar. Witte beschreibt die literarische Kompetenz der Schüler mithilfe von fünf Parametern und vierzehn Indikatoren. Die Parameter konkretisieren die Lesefertigkeit als Konstrukt und ragen über das bloß rezeptive Lesen hinaus, sobald die Perspektiven ‚mit und über Literatur kommunizieren‘ eingeführt werden. Dann werden nämlich nicht nur textuelle Aspekte wie Vokabular und Satzkonstruktion, oder Erkennung der erzähltechnischen Themen wie Handlungsdichte und Perspektive in der Wertung der literarischen Kompetenz miteinbezogen, sondern werden auch die ästhetische Entwicklung und die individuellen oder gemeinsamen Meinungsbildung im Konstrukt der Lesefähigkeit eine Rolle zugewiesen.<sup>12</sup> Diese letzten Aspekte werden im GeR als zu fördernde Fähigkeiten beschrieben, außerdem wird ihre Wichtigkeit für das Literaturlesen in einer Studie über die Erfahrungen deutscher Schüler unterstützt. Vor allem der begleitete Meinungs austausch über literarische Texte wurde von ihnen geschätzt.<sup>13</sup> Dass Witte in seinem literaturdidaktischen Stufenmodell die Unterstützung dieses Austausches miteinbezieht, ist also für die Literaturdidaktik vom großen Nutzen.

Oben ist noch kein konsequenter prinzipieller Unterschied zwischen dem Lesen in der Muttersprache und in einer Fremdsprache und dann Deutsch als Fremdsprache für niederländische Schüler gemacht worden. Dieser Unterschied ist allerdings schon relevant, weil im Rahmen des literaturdidaktischen Stufenmodells ein literaturdidaktischer Katalog für Deutsch als Fremdsprache erstellt und publiziert worden ist.<sup>14</sup> Van der Knaap richtet diesen Katalog ein, unter Bezugnahme der Einstufungssystematik und der Auffassung über die Kompetenz des literarischen Lesens von Witte. Er erklärt davon auszugehen, „dass - obzwar dies durch Forschung noch zu belegen ist - literarische Kompetenz, die in der Muttersprache erworben worden ist, auch in der Fremdsprache genutzt werden kann.“<sup>15</sup> Van Gelderen et al. unterstützen diese Voraussetzung auf Grund ihrer Longitudinalstudie nach dem Zusammenhang zwischen Lesefertigkeit in der Muttersprache (L1) und in einer Fremdsprache

---

<sup>12</sup> Witte, Th. (2008) S. 194-195

<sup>13</sup> Witte Th. (2008) S. 45, mit Verweis auf Eggert, Garbe, Krüger-Fürhoff, Marei & Kumpfmüller (2000); Garbe (2002). Witte nuanciert diese Studie dadurch, dass er die besondere Art der Forschungsgruppe betont – Studenten der Geisteswissenschaften mit gymnasialem Hintergrund.

<sup>14</sup> [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) - zu erreichen über ‘Duits’ und ‘such ein Buch’.

<sup>15</sup> Knaap, E. van der, (2014) Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. No.4 S. 213-223, S. 217.

(L2). Sie belegen die Gültigkeit der Transferhypothese und sie nuancieren sie.<sup>16</sup> Van der Knaap gründet seinen deutschen Katalog weiter auf den folgenden Ausgangspunkten. Die Schüler sollen die Möglichkeit haben selbst Bücher zu wählen. Wichtig sei auch, dass sie positive Leseerfahrungen sammeln. Die Webseite „lezenvoordelijst“ will mit der Einstufung der Romane und mit Vorschlägen für weitere Lektüre diese positive Erfahrung ermöglichen und eventuelle Hürden wegnehmen. Die Didaktisierung wird mittels systematischer Hinweise auf die für das Lesen komplizierenden Faktoren realisiert.<sup>17</sup>

Die Auswahl der Werke ist mit Hilfe einer systematischen Konsultierung von Deutschlehrern zustande gekommen. Van der Knaap schließt mit dieser Methode an die Vorgehensweise Wittes an. Nach der Einladung von 259 Lehrern, nahmen 66 Dozenten teil an der Einstufung der Rohliste von 100 Titeln deutschsprachiger Romane im Witte-Modell. Diese Einstufung wurde danach in einem Forum von fünf Lehrern kritisch diskutiert.

Im Prozess der Einstufung fehlt noch die Lesepraxis der Schüler. Zwar wurde von Van Gelderen die Transferhypothese wie gesagt unterstützt, allerdings wurde in der gleichen Studie auch auf die Gültigkeit verschiedener Aspekte der Threshold-hypothese hingewiesen. „We found that language-specific types of knowledge, such as vocabulary knowledge and grammar knowledge, have substantial effect on L1 and L2 reading comprehension. (...) language-specific vocabulary knowledge is an important predictor of reading comprehension.“<sup>18</sup> Konkludiert wird, dass das sprachspezifische Vokabular, sowohl der Erstsprache als auch der Fremdsprache, die metakognitiven (sprachunabhängigen) Fähigkeiten beeinflusst.<sup>19</sup> Van Gelderen schreibt der Threshold-hypothese eine relativ schwache Rolle zu, wenn er meint, dass die Verwendung der von Sprache unabhängigen Fertigkeiten beim Leseverstehen mehr durch sprachspezifisches Wissen gefördert, als durch mögliche Lücken verhindert wird.<sup>20</sup> Eine weitere Nuancierung folgt, wenn die Autoren schlussfolgern, dass das metakognitive Wissen auch gefördert wird durch das Lernen der Schüler im allgemeinen, innerhalb und außerhalb der Schule und eben vom Lesen in der Fremdsprache an sich.<sup>21</sup>

Aus dieser Analyse ist festzuhalten, dass das Niveau beim Leseverstehen in der Fremdsprache zwar vom transferierbaren metakognitiven Wissen abhängt, dies jedoch beeinflusst wird von Vokabular und Grammatik in der Fremdsprache und von verschiedenen anderen

---

<sup>16</sup> Gelderen, A. van et al. (2007) Development of Adolescent Reading Comprehension in Language 1 and Language 2: A Longitudinal Analysis of Constituent Components. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 3, S. 477–491, S. 487.

<sup>17</sup> Knaap, E. van der (2014) S. 217

<sup>18</sup> Gelderen, A. van (2007) S. 488

<sup>19</sup> Gelderen, A. van (2007) S. 488

<sup>20</sup> Gelderen, A. van (2007) S. 488

<sup>21</sup> Gelderen, A. van (2007) S. 487



Lernerfahrungen. Auch Schramm zeigt in ihrer ausführlichen Studie nach dem fremdsprachlichen Leseprozess, dass alle Aspekte des Lesens beim fremdsprachigen Lesen mehr herausgefordert werden als beim Lesen in der Erstsprache: die visuelle Worterkennung verläuft in der Fremdsprache relativ langsam des geringeren Sichtwortschatzes wegen, dazu kommt noch die mangelnde Vertrautheit mit gewissen Buchstabenkombinationen. Außerdem gibt es im Bereich der Lexik, Syntax und Semantik mögliche Defizite wie auch bezüglich kulturspezifischer Aspekte im Weltwissen und hinsichtlich Textkonventionen.<sup>22</sup>

Daraus ist zu schließen, dass die Forschung nach der konkreten Lektüre von Schülern und nach ihren konkreten lesetechnischen Hürden eine wünschenswerte Ergänzung zum lesedidaktischen Katalog sein könnte. Auch Witte fragt sich welche Faktoren eine Rolle beim fremdsprachigen Lesen spielen.<sup>23</sup> Van der Knaap gründet seinen Katalog vor allem auf das Stufenmodell Wittes in Zusammenhang mit der vorläufigen Akzeptanz der Transferhypothese und auf die Meinung des Expertenforums für die Einstufung der deutschen Romane. Dem vorläufigen Unterschreiben der Transferhypothese mitsamt den genannten Nuancierungen zum Trotz, müssen, zur Vervollständigung der Einteilungskriterien für einen literarischen Katalog, der als didaktisches Instrument im DaF Unterricht wirken will, die möglichen fremdsprachlichen Leseschwierigkeiten in Betracht genommen werden.

In dieser Arbeit soll demnach die konkrete Lektüre der Schüler in den Mittelpunkt gerückt werden, um die Einstufung verschiedener Werke überprüfen und die Einstufungskriterien mit der konkreten Leseerfahrung ergänzen zu können.

Die benutzte Methode, die Lektüre der Schüler analysieren zu können, ist die des lauten Denkens. Obwohl es sich hier nicht um eine unumstrittene Methode handelt, wird sie bis jetzt unentschieden<sup>24</sup> oder überzeugend qualifiziert.<sup>25</sup> Die methodische Diskussion wird, nach der näheren Beschreibung der Parameter und Indikatoren des Stufenmodells im ersten Kapitel, die selbstverständlich den Rahmen der Analyse mit ausmachen, in Kapitel zwei beschrieben. Kapitel drei folgt dann mit einer Beschreibung des Lesens an sich. Die Einrichtung der konkreten Forschung und die Analyse der verwendeten Texte sind Thema in beziehungsweise

---

<sup>22</sup> Schramm, K. (2001) *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster usw.: Waxmann. S. 113 und 497

<sup>23</sup> Witte, Th., (2008) S. 470

<sup>24</sup> Hamada, Megumi, (2013) The Role of Think-aloud and Metacognitive Strategies in L2 Meaning-Inference During Reading. In: *JALT Journal*, Vol. 35, No 1, S101-125, S. 103

<sup>25</sup> Farkas, Orsolya (2003) Lesen in der Fremdsprache: Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Performanzfaktoren. Eine empirische Untersuchung anhand von Protokollen lauten Denkens. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, No 39. S. 29-51, S. 38

Kapiteln 4 und 5. In Kapitel 6 werden die Forschungsergebnisse beschrieben. Die Arbeit schließt mit der Zusammenfassung und eine Betrachtung über Didaktisierung von Literatur ab.

## Kapitel 1 Wittes Stufenmodell und die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten

Weil Wittes Stufenmodell Anlass ist zu dieser Studie, wird in diesem ersten Kapitel beschrieben in welchen Forschungsergebnissen sein Modell gegründet worden ist. Dabei wird auf die textbezogenen Aspekte fokussiert. Anschließend wird auf die besonderen Aspekte des literarischen Lesens in Deutsch als Fremdsprache eingegangen, weil das Stufenmodell grundsätzlich für die niederländischen Schüler und den niederländischsprachigen Literaturunterricht eingerichtet worden ist. So werden die Anforderungen an den Literaturunterricht in der Fremdsprache inventarisiert und mit dem Stufenmodell in Zusammenhang gebracht.

### 1.1 Die Grundlage des Stufenmodells

Ausgangspunkt für das in seiner Doktorarbeit entwickelte Kompetenzmodell für den Literaturunterricht, war Wittes bloße Feststellung, dass es noch keine gut durchdachte Skalierung für die Einstufung der Kompetenzen des schulischen literarischen Lesens gab.<sup>26</sup> Literaturunterricht zeigte sich als ein sogenanntes ‚ill structured domain‘ wegen der unbiegsamen Struktur, das heißt, wegen der Unmöglichkeit, die erworbenen Fertigkeiten systematisch in anderen Bereichen oder für schwierigere Aufgaben im gleichen Bereich zu verwenden.<sup>27</sup> Außerdem gab es den behördlichen Appell zur Differenzierung im Unterricht, der als zweiter Anstoß zur Entwicklung des Kompetenzmodells gilt.<sup>28</sup> Dozenten sollten deswegen Schüler individuell bei ihrer Kompetenzentwicklung betreuen können und Schüler sollten eine fundierte Wahl treffen und sich ihrer Entwicklung Schritt für Schritt bewusst werden können. Dem Literaturunterricht fehlten die Einsichten, diese Anforderungen strukturell entgegenkommen zu können.

Wittes Forschungsprojekt strebte die Beantwortung dreier Fragen an:

- Welche Stufen unterscheiden die Dozenten in der literarischen Lesekompetenz von Schülern in der Oberstufe havo und vwo?
- Wie entwickelt sich die Lesekompetenz der verschiedenen Schüler, ihre verschiedenen Ausgangssituationen in Betracht ziehend?

---

<sup>26</sup> Witte, Theo; Rijlaarsdam Gert; Schram, Dick (2009) Naar een gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs. In: *Levende Talen Tijdschrift* Vol. 10, No. 2, S. 24-34, S. 24

<sup>27</sup> Witte, Theo, (2008) S. 39

<sup>28</sup> Witte, Theo; Rijlaarsdam Gert; Schram, Dick (2009) S. 25

- Welche didaktischen Faktoren stimulieren und welche hindern die Entwicklung der Lesekompetenz der genannten Schülergruppe?<sup>29</sup>

Witte hat mittels einer Delphi-Methode, in der sechs Lehrer partizipierten, Parameter für die Einstufung von literarischen Werken und begleitenden Aufgaben entwickelt. Zusammen mit der Beschreibung der Lesermerkmale, auf Grund einer langjährigen Portfolio-Analyse der von Schülern gemachten Aufgaben, ist so die Möglichkeit kreiert, aus drei Perspektiven eine Übersicht über die literarische Entwicklung zu verschaffen: der Schüler, die Aufgabe und das literarische Werk können auf passende Art und Weise von dem begleitenden Lehrer zusammengebracht werden.

Die Einstufung anhand von den drei Perspektiven verläuft über sechs Niveaus. Die Schüler werden gezielt herausgefordert, beim stets nächst zu lesenden Roman entweder tiefer greifende Aufgaben zu erledigen, oder kompliziertere Romane zu lesen. Vygotskys Prinzip der Zone der nächsten Entwicklung als Kriterium für die nächste Herausforderung, kann mittels der konzipierten Skalierung im Literaturunterricht realisiert werden.<sup>30</sup>

Für die niederländischsprachigen literarischen Texte wurden verschiedene distinktive Merkmale formuliert<sup>31</sup>. Im Rahmen des deutschsprachigen literaturdidaktischen Katalogs sind diese Kriterien in einer Beschreibung der Merkmale für jede Stufe übersetzt und ein wenig fürs Deutsch angepasst worden.<sup>32</sup> (siehe Anhang: Tabelle 1) Zwei Sachen springen dabei ins Auge: In der deutschen Beschreibung der Textniveaus gibt es zwar GeR Verweise auf die sprachlichen Niveaus, mehr präzise quantitative und qualitative Informationen über den benötigten Wortschatz wird allerdings nicht angeboten. Die qualitativen Indikatoren fokussieren vor allem auf Elemente des literarischen Prozedere, Textmerkmale also welche sich auf transferierbares kognitives Wissen beziehen.<sup>33</sup> Diesen Schwerpunkt findet man auch in der aktuellen Diskussion über literarisches Lesen im DaF-Unterricht.

## 1.2 Literatur im DaF-Unterricht: „Ort der Metapher“

Altmayer listet am Anfang seines Artikels über Literatur im DaF-Unterricht die konventionell geäußerten Beschwerden gegen die Verwendung von Literatur im fremdsprachlichen

---

<sup>29</sup> Witte, Th., (2008) S. 55-56

<sup>30</sup> Witte, Th., (2008) S. 67

<sup>31</sup> Witte, Th., (2008) S. 140

<sup>32</sup> Die Information ist über die Webseite '[www.lesenvoordelijst.nl](http://www.lesenvoordelijst.nl), Duits, Leseniveaus' zu erreichen

<sup>33</sup> Obschon nicht in der allgemeinen Niveaubeschreibung, immerhin wird in der sogenannten Dozenteninfo zu verschiedenen Büchern schon systematisch benötigtes Wortwissen qualitativ eingeschätzt. Beim Operationalisieren der Skalierung ist diese also gut zu verwenden. Hier sei allerdings hervorgehoben, dass in der allgemeinen, und folglich auch mehr abstrakten Beschreibung der Textniveaus Wortwissen als Kategorie kaum vorkommt.

Unterricht auf: Nebst unterstellten Kulturunterschieden spreche grundlegend gegen die Arbeit mit Literatur die Auffassung, dass es einen Unterschied gebe zwischen der alltäglichen, als ‚normal‘ qualifizierten Sprache und der literarischen. Dies würde verstärkt durch die nachdrücklich kommunikative Orientierung im Fremdsprachenunterricht.<sup>34</sup> Außerdem meinen viele, dass der Literaturunterricht in der Klasse ungünstig ist, „z.B. in Hinblick auf ihre semiotische Komplexität und die Vorstellung, dass zu ihrem ‚richtigen‘ Verständnis ein spezialisiertes Wissen erforderlich sei oder zumindest viel Zeit, die dann für den ‚eigentlichen‘ Spracherwerb verloren ginge; (...)“<sup>35</sup>

Altmayer beschreibt die Aufgaben für die wissenschaftliche Forschung und will, dass sie beschreibt „was die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Zusammenhang von sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen in Deutsch als Fremd/Zweitsprache im Einzelnen leisten kann.“<sup>36</sup> Der Artikel greift den Forschungsergebnissen vor, wenn argumentiert wird, dass in der Benutzung der literarischen Texte im Unterricht vom ästhetischen Aspekt, insbesondere auf Anfängerniveaus, abgesehen wird.<sup>37</sup> Dagegen wird jedoch auch hervorgehoben, dass Lehrer auf Grund des Rezeptionsästhetischen Nachdrucks im Unterricht doch an die ästhetischen Aspekte der Texte anknüpfen. Nach einem Verweis auf Literatur als Quelle für Landeskundliches, zielt der Artikel zum Schluss auf ein prinzipielles Argument ab, das der hierarchischen Einteilung der Sprache in einer dominanten Alltagsvariante und untergeordneten literarischen Variante entgegenzutreten will. Somit kommt Altmayer zu einem programmatischen Vorschlag für eine neue literaturwissenschaftliche Sicht auf Literaturunterricht und hebt dazu Themen wie „Fremdheit und Deautomatisierung, Heterogenität und Ambivalenz, ‚form as meaning‘ und Medialität, diskursive Vernetzung und mental Mapping“ hervor.<sup>38</sup>

Die Relevanz dieser Themen wird von sowohl Novikova wie auch Schiedermaier gezeigt, wenn sie das Augenmerk auf die metaphorische Struktur der Literatur als roten Faden für den Literaturunterricht richten. Die prinzipielle Fremdheit der literarischen Texte gilt als Ausgangspunkt für die Betrachtung der Relevanz des ‚Fremden an sich‘ als zu operationalisierender Begriff im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Aufbauend auf der Erkenntnis, dass literarische Texte nicht an einer letzten Interpretation festzumachen sind,

---

<sup>34</sup> Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014) Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. No.1, S. 3-10, S.4

<sup>35</sup> Altmayer et.al. (2014) S.3

<sup>36</sup> Altmayer et.al. (2014) S.4

<sup>37</sup> Altmayer et.al. (2014) S.5

<sup>38</sup> Altmayer et.al. (2014) S.8 Altmayer verweist auf Ewert/Riedner/Schiedermaier (2011)

argumentiert Schiedermaier, dass die kreative Sprachverwendung mit der Betrachtung von Literatur als Fremdtext gefördert werden kann.<sup>39</sup> Ehlers hebt den Ausgleich für die größere Anstrengung beim Lesen in einer Fremdsprache durch „reichere Inhalte“ hervor.<sup>40</sup> Novikova pointiert Literatur als Ort der Metapher und betont deren inhärente Notwendigkeit interpretiert zu werden. Zunächst verweist sie auf die Selbstverständlichkeit der Grundbedingung des Wortschatzes. Dann jedoch führt sie überraschenderweise folgendermaßen fort:

Allerdings lässt sich bei Fremdsprachler ein Phänomen beobachten, das als ‚subjektive Innovativität [...] bezeichnet wird. Demnach gibt es für Lerner, die ein gewisses Sprachniveau erreicht haben (normalerweise geht man vom Mittelstufen-Niveau aus), viel mehr wahrnehmbare Metaphern als für Muttersprachler – eben weil der Wortschatz noch nicht ganz geläufig ist, so dass die metaphorische Natur von Wörtern wie z.B. Glühbirne, Begriff, Muttersprache für sie durchaus präsent ist. Somit sind die literarischen Texte nicht die einzigen „Orte“ der Verwirrung, sie führen nur in konzentrierter Form sprachliche Phänomene vor Augen.<sup>41</sup>

Im Hinblick auf die Rolle der Fremdheit einer Sprache, die zu lernen ist, beim Lesen und Interpretieren eines Textes, formuliert Novikova mögliche Beschränkungen im Wortschatz zur vorteilhaften Hürde um. Sie breitet diesen Vorteil eben nach der Interpretation anderer Texte aus. Daraus ist zu konkludieren, dass ein beschränkter Wortschatz, in der Interpretation von Texten, die im Übrigen in transferierbarem Wissen gründet, bereichernd wirken kann. Dieser paradoxe Vorteil hebt die Frage hervor, wie sich diese Wirkung zu den schon referierten Forschungsergebnissen von Nation und zur Erkenntnis Schmitts, dass man 98% der Wörter im Text verstehen muss, um den Text verstehen zu können, verhält.<sup>42</sup>

Novikovas positiv wirkendes Paradox trifft außerdem auf ein Spiegelbild in einem negativ auswirkenden Paradox bezüglich strategischer Fertigkeiten beim Lesen. Ehlers hat mittels dieses Paradoxes, die sogenannte *short-circuit Hypothesis* von Clark kommentiert. Clark stellt fest, dass die Niveau-Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern in der L1 größer sind als zwischen beiden Gruppen in einer L2, wegen eines sogenannten ‚Kurzschluß im System guter Leser‘.<sup>43</sup> Ehlers allerdings meint, dass Leser, welche in ihrer Muttersprache schon ein fortgeschrittenes Niveau erreicht haben, und eher top-down Lesestrategien

---

<sup>39</sup> Schiedermaier, Simone (2010) „...wie wenn Nähe und Ferne übereinander herfallen und sich zerschneiden“. Literarische Texte als fremde Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. No.1, S. 31-38, S. 33

<sup>40</sup> Ehlers (2010) S. 1531

<sup>41</sup> Novikova, Anastasia, (2015) Literatur als „Ort der Metapher“ im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. No.3, S. 131-141, S. 133.

<sup>42</sup> Schmitt, Norbert (2008) Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research*. Vol.12. No.3, S. 329-363. S. 330.

<sup>43</sup> Schramm, K. (2001) S. 114

verwenden, in der noch zu erwerbenden Fremdsprache, die bottom-up Strategien verwenden müssen, welche zum einfacheren Leseniveau gehören. Die schwachen L1-Leser allerdings verwenden beim L2-Lesen lesestrategische Techniken des guten Lesers in der L1. Sie haben dabei jedoch weniger Erfolg, gerade weil den sprachlichen Voraussetzungen nicht ausreichend entgegengekommen werden kann.<sup>44</sup>

Vom Obigen ist festzuhalten, dass Fremdsprache, transferierbares Wissen und bloßes Wortwissen eine paradoxe Komplexverbindung bilden. Van Gelderen et.al. bieten in der Longitudinalstudie nach dem Zusammenhang von Leseverstehen in der L1 und L2 eine sehr nuancierte Sicht auf die Transferhypothese und Thresholdhypothese. Obschon transferierbares Wissen von entscheidender Bedeutung beim Leseverstehen in der Fremdsprache ist, wird die tatsächliche Übertragung durch Wortwissen und durch grammatikalisches Wissen der Fremdsprache gefördert.<sup>45</sup> Einerseits ist die weniger geläufige Sprachfertigkeit als vorteilhafter Ausgangspunkt bei der literarischen Interpretation zu betrachten, andererseits sei angebracht, dass der Leser mindestens 98% der Wörter eines Textes kennt.<sup>46</sup> Für die vorliegende Studie reicht die Feststellung dieser Paradoxe, als Ausgangspunkt für die Betrachtung der möglichen Schwierigkeiten beim Lesen durch Schüler.

---

<sup>44</sup> Schramm, K. (2001) S. 115 (mit Verweis auf Lutjeharms 1988, S. 190)

<sup>45</sup> Gelderen, A. van (2007) S. 488

<sup>46</sup> Schmitt, Norbert (2008) S. 330.

## Kapitel 2 Lesen in einer Fremdsprache

Die Frage nach dem Einfluss von fremdsprachlicher Kenntnis bzw. von transferierbarem Wissen prägt die Forschung nach Leseverstehen in jedweder Kombination von Erst- und Zweitsprache. Wegen der Frage, ob die Ergebnisse aus Studien nach einer bestimmten Kombination von Erst- und Fremdsprache, z.B. hungarisch als Erst- und Deutsch als Fremdsprache, nach allen möglichen anderen Kombinationen zu verallgemeinern sind, ist mit Vorsicht vorzugehen. Ziel und Zweck der jetzigen Betrachtung des Lesens an sich, ist eine Orientierung der verschiedenen zu betrachtenden Parameter, mit welchen das Lesen zu beschreiben und zu analysieren ist.

### 2.1 Der Leseprozess - technisch

Ohne den ganzen Leseprozess beschreiben zu wollen, lässt sich bezüglich lesetechnischer Aspekte feststellen, dass das Auge im Durchschnitt ein Wort 250 ms fixiert. Die Variation ist laut Rayner in seiner Studie nach den Schwierigkeiten beim Schnelllesen, allerdings groß und hängt ab von:

- der physikalischen Lesbarkeit des konkreten Textes (Qualität des Drucks z.B.)
- der sprachlichen Schwierigkeit
- den Eigenschaften des Lesers (Lesefertigkeit)
- dem Leseziel<sup>47</sup>

Leser neigen dazu Wörter zu überschlagen, vor allem kleinere. Sie müssen deswegen auch öfter zurück nach eher gelesenen Phrasen,

- weil das Auge zu schnell weitergegangen ist;
- weil der Leser den Text nicht verstanden hat.<sup>48</sup>

In der Erkennung von Wörtern spielen eine Rolle:

- Wortidentifikation: man kann etwa 7 Buchstaben rechts vom Fixierpunkt (im Englischen) gleichzeitig fixieren
- Wenn man die Wörter kennt, verläuft die Identifikation der Buchstaben schneller als wenn man ein Wort nicht kennt. Die Buchstaben lassen sich eben schneller

---

<sup>47</sup> Rayner, Keith. et al. (2016) So much to read, so little time: how do we read, and can speed reading help? In: *Psychological Science in the Public Interest*. Vol 17. No. 1 S. 4-34, S. 8

<sup>48</sup> Rayner, Keith. et al. (2016) S. 9



identifizieren, wenn sie ein Teil von einem bekannten Wort sind, als wenn sie isoliert erkannt werden müssen. (word-superiority-effect)<sup>49</sup>

- Satzkontext ist wichtig, wenn ein Wort mehrere Bedeutungen hat.<sup>50</sup>

Wenn die Bedeutung nicht direkt gut festgestellt ist, dann liest der Leser den Satz oder die Phrase nochmals. Das gilt zum Beispiel für die sogenannten Gardenpath-sentences wie „While Mary was mending the Sock fell of her lab.“ Im Deutschen können die Fälle, beim Lesen der gemeinten Bedeutung, behilflich sein.

Zum Schluss dieser lesetechnischen Blickwinkel ist zu erwähnen, dass phonologische Prozesse beim stillen Lesen auch eine Rolle spielen, weil Leser auch in dieser Situation Wortklang verwenden. Belegt worden ist, dass Versuche Zugang zum inneren Klang auszuschalten, die Lesefähigkeit negativ beeinflussten. Die interne phonologische Repräsentation des Wortes spielt demnach eine Rolle bei der Identifikation eines Wortes.<sup>51</sup>

## 2.2 Der Leseprozess – Akt der Bedeutungskonstruktion

Schramm beschreibt in ihrer Doktorarbeit über L2-Lesen Textrezeption im Allgemeinen als ‚einen aktiven Prozess der Bedeutungskonstruktion‘<sup>52</sup> Auch Ehlers hebt Lesen als interaktiven und konstruktiven Akt hervor.<sup>53</sup> Lutjeharms weist darauf hin, dass Lesen auf zwei Weisen, entweder bewusst oder automatisch, verlaufen kann. Verläuft das automatische Lesen schnell, gleichzeitig über mehrere Prozesse und ohne Herausforderung vom Arbeitsgedächtnis, fordert jedoch das bewusste Lesen, das heißt auch das Lesen in einer Fremdsprache, viel vom Arbeitsgedächtnis.<sup>54</sup> In der Beschreibung vom Leseprozess schließt Schramm sich an das Modell von Schnotz an.

Schnotz versucht mit seinem Modell dem Lesen als dynamischem Prozess gerecht zu werden. Seine Sichtweise ist in der Schematheorie gegründet. Stark vereinfacht wird in dieser Theorie mit einem Schema ein Element in der Konstruktion von Kenntnis gemeint. Diese Elemente werden gebaut, und haben eine Struktur, wie auch die Verhältnisse zwischen den Elementen,

---

<sup>49</sup> Rayner, Keith. et al. (2016) S. 14

<sup>50</sup> Rayner, Keith. et al. (2016) S. 17

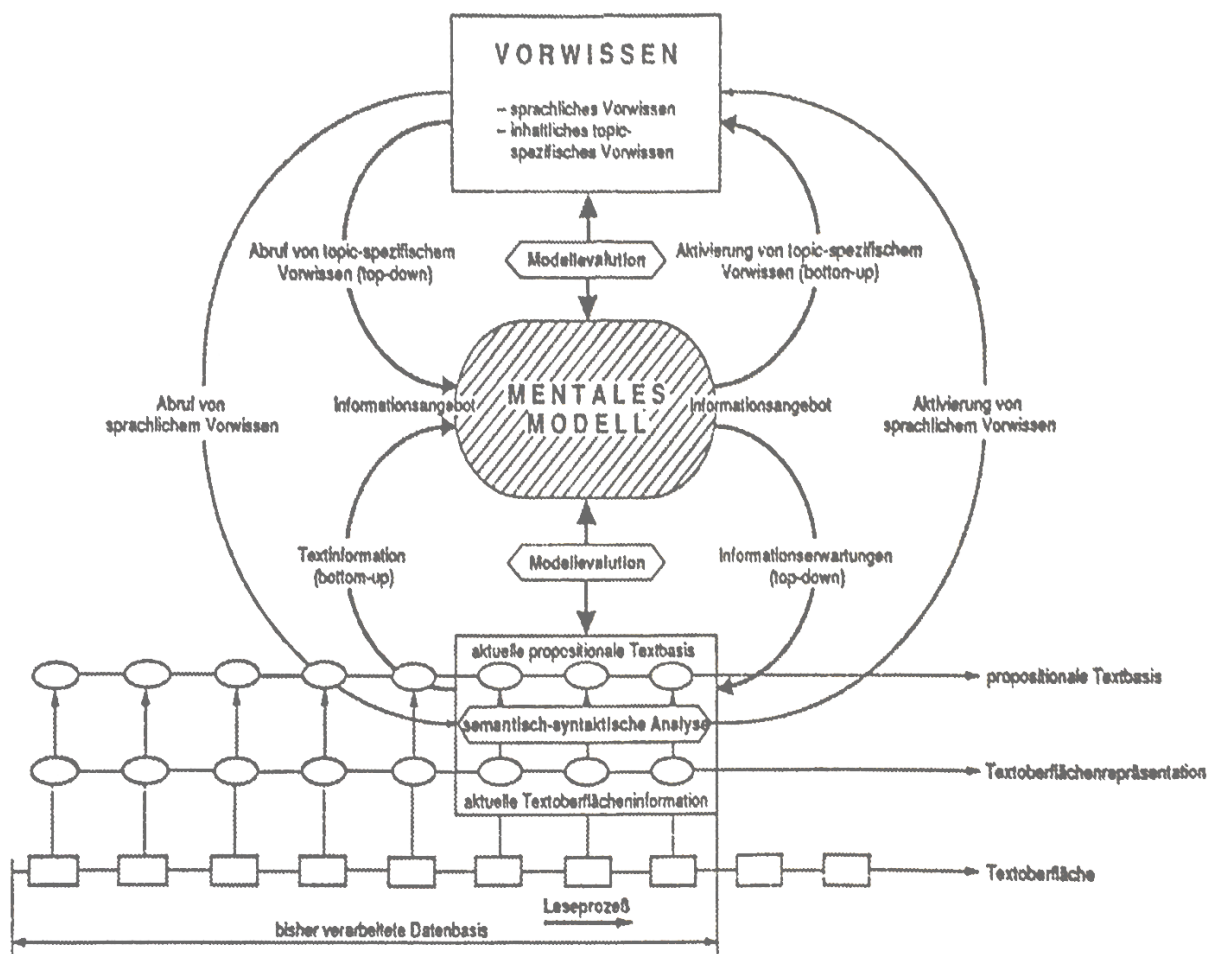
<sup>51</sup> Rayner, Keith. et al. (2016) S. 16

<sup>52</sup> Schramm, (2001) S.50

<sup>53</sup> Ehlers, Swantje (2010) Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter. S. 1530-1544, S. 1539

<sup>54</sup> Lutjeharms, Madeline, (2010) Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter. S. 976 - 982. S. 977

d.h. zwischen den Schemen, vernetzt sind.<sup>55</sup> Diese beiden Strukturen ändern sich, wenn es neue Einträge in die bestehenden Schemen gibt. Wenn neue Informationen in eine bestehende Konfiguration aufgenommen werden, und die Konfiguration sich ändert bzw. neue Schemen entstehen, spricht man von ‚Erkennen‘ und von ‚Verstehen‘.<sup>56</sup> Schnotz verarbeitet auch die Idee der ‚mentalen Repräsentationen und Kohärenzbildung‘ in seinem Modell. Mit der mentalen Repräsentation wird das Momentum der Konfrontierung des vorläufigen mentalen Konstrukts (Informationen) aus dem Text, mit dem anwesenden Vorwissen, das heißt also das Momentum des Textverständnisses, gemeint.<sup>57</sup>



Schnotz: Schema zum Textverstehen als dynamische Modellkonstruktion<sup>58</sup>

<sup>55</sup> Schramm, (2001) S.57

<sup>56</sup> Schramm, (2001) S.58

<sup>57</sup> Schramm, (2001) S.64

<sup>58</sup> Schramm, (2001) S.64 mit Verweis auf Schnotz 1994 S. 214

Das Vorwissen wird in Schnotz' Modell als „Abruf vom Topicspezifischen Vorwissen, vom sprachlichen Vorwissen und Informationserwartungen“ gekennzeichnet. Schramm hebt für das Vorwissen drei lesestrategische Prozesse hervor: intendiertes Inferieren, Elaborieren, Hypothesen bilden.<sup>59</sup>

In ihrer Studie nach Performanzfaktoren beim Lesen in einer Fremdsprache verfeinert Farkas diese Liste mit Elementen, die schon in der Analyse von Schramm miteinbezogen werden, die hier und jetzt allerdings zur Vervollständigung der Reihe einzeln erwähnt werden müssen.<sup>60</sup>

- Auslassen
- Generalisieren
- Selegieren
- Wissensgebrauch (sprachlich und nicht sprachlich)
- Achten auf Signale und Erfassen kulturell wichtiger Aspekte

Ehlers schreibt Selegieren eine wichtige Rolle beim Leseverstehen zu, und sie nuanciert den Begriff dadurch, dass sie sogenannte ‚objektive und subjektive‘ Kriterien unterscheidet. Zu den objektiven gehören „Wichtiges von Unwichtigem trennen und fortlaufend den Fokus wechseln, um Informationen behalten und zugleich Neues aufnehmen und mit dem Alten verknüpfen zu können.“<sup>61</sup> In der Beschreibung der subjektiven Kriterien spielt Vorwissen eine Rolle, sowohl das Wissen bezüglich Gewohnheiten in der Textstruktur, als auch inhaltliches Wissen.<sup>62</sup>

Der Reihe der Performanzfaktoren ist noch ein Faktor zuzufügen: Ehlers nimmt an, dass auch Emotionen eine Rolle spielen. Auf Grund z. B. der Sympathie oder Antipathie wird die Aufmerksamkeit größer oder kleiner. Dies hängt eng zusammen mit Motivation, wovon auch die Aufmerksamkeit überhaupt bestimmt wird.<sup>63</sup>

Dass die Aktivierung von Vorwissen günstig ist für das Leseverstehen, wurde, wie oben schon erwähnt, mehrmals belegt. Inferenzen, das heißt Deduktion, die von Lesern verwendet wird, um eine logische Kohäsion zu erkennen und zum Textverstehen zu geraten, sind sehr wichtig im Leseprozess.<sup>64</sup> Weltwissen und Textinformation beide veranlassen Inferenzen. Schramm unterscheidet intendiertes und elaboratives Inferieren. Intendierte Inferenzen

---

<sup>59</sup> Schramm, (2001) S.69

<sup>60</sup> Farkas, Orsolya (2003) Lesen in der Fremdsprache: Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Performanzfaktoren. Eine empirische Untersuchung anhand von Protokollen lauten Denkens. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, No 39. S. 29-51, S. 35. (Farkas verweist auf Ehlers 1998, 86ff)

<sup>61</sup> Ehlers (2010) S.1538

<sup>62</sup> Ehlers (2010) S.1538

<sup>63</sup> Ehlers (2010) S.1538

<sup>64</sup> Ehlers (2010) S.1538

beziehen sich auf die Kohärenz innerhalb des Textes, die elaborativen Inferenzen gehen über den Text hinaus und beanspruchen andere Erkenntnisse des Lesers, somit zum tieferen Textverständnis geraten werden kann.<sup>65</sup> Während der Deduktion wird von einem Leser analysiert, selektiert, und die Information wird mit dem Vorwissen integriert.<sup>66</sup> Der Leser soll im Text Relevantes von Irrelevantem unterscheiden, so dass er zur Wortbestimmung geraten kann. Dadurch, dass er die Information im Text kombiniert, ist es ihm möglich die Wortbedeutung fest zu stellen, eine Bedeutung, die allerdings im Laufe des Leseprozesses ständig geprüft werden muss. Sowohl kontextuelles Wissen, als auch textuelle Information fördern die Deduktion.<sup>67</sup>

Wie Information aus einem Text ins mentale Modell aufgenommen wird, ist, laut Schramm, kaum noch für die Fremdsprachen erforscht worden.<sup>68</sup> Im Modell von Schnotz betrifft dies die Aufnahme der semantisch-syntaktischen Analyse-Ergebnisse in die aktuelle propositionale Basis. Die semantisch-syntaktische Analyse ist allerdings gut dokumentiert.

### 2.3 Die semantisch-syntaktische Analyse

Schwierigkeiten bei der semantisch-syntaktischen Analyse werden vor allem ausgemacht durch:

- orthografisches Wissen:
  - o Schwierigkeiten bei der Worterkennung: wegen ungewohnter Buchstabenkombinationen<sup>69</sup>
- Sichtwortschatz:
  - o Schwierigkeiten bei der phonologischen Erkennung wegen besonderer Phonem-Graphem Kombinationen.<sup>70</sup>
- das mentale Lexikon:
  - o Wegen des geringeren Wortschatzes verläuft der Zugang zum Wortschatz weniger automatisch, weswegen eine größere Belastung vom Arbeitsgedächtnis entsteht.
  - o Wegen des lückenhaften Charakters des Wortschatzes, kann Vorwissen schlechter aktiviert werden, was dazu führt, dass kaum Assoziationen mit

---

<sup>65</sup> Schramm (2001) S. 70

<sup>66</sup> Hamada, (2013) S.105

<sup>67</sup> Hamada, (2013) S.105

<sup>68</sup> Schramm, (2001) S.78

<sup>69</sup> Schramm, (2001) S.85

<sup>70</sup> Rayner, Keith. et al. (2016) S. 16

anderen Wörtern gebildet werden können und wenn doch, dass dies dann falsch gemacht wird.<sup>71</sup>

- syntaktisches und semantisches Wissen:
  - o Die grammatikalische Struktur ist unbekannt und das Arbeitsgedächtnis wird überbelastet, dadurch bleibt die syntaktische Analyse zurück beim geforderten Niveau.<sup>72</sup>

Diese Elemente bedingen alle die Qualität der semantisch-syntaktischen Analyse. Wie die Leser die Information verarbeiten, d.h. zum Bau einer ‚aktuellen propositionalen Basis‘ verwenden, hat Farkas in ihrer Studie nach den Performanzfaktoren beim Lesen in einer Fremdsprache beschrieben. Anlässlich Heringers Lesegrammatik verwendet sie den Begriff „Analyseroutinen“ und beschreibt wie unten zitiert, welche Prozesse beim grammatischen Verstehen ablaufen:

- Grundtendenz des Rezipienten ist es, Teilganzeheiten (Phrasen) und Sinneinheiten zu konstruieren.
- Der Rezipient integriert kommende Satzglieder in die laufende Phrase. Er geht grundsätzlich davon aus, dass die eben zu verarbeitende Einheit nicht in eine frühere, bereits abgeschlossene Phrase gehört.
- Der Rezipient geht mit Vorerwartungen an den Text heran. Er erwartet u.a., dass Strukturzeichen neue Phrasen eröffnen, also Einschnitte der Verarbeitung markieren. Nominalphrasen erkennt er z.B. daran, dass sie durch einen Artikel angekündigt werden.
- Der Rezipient versucht, so schnell wie möglich die Phrase abzuschließen, um die verarbeiteten Einheiten nicht mehr isoliert im Gedächtnis behalten zu müssen.
- Der Verstehensprozess wird auch von dem Grundprinzip der Serialisierung geleitet: Was grammatisch eng zusammengehört, steht auch nahe beieinander.<sup>73</sup>

Wenn also eine Sprache diese Grundprinzipien beim Lesen herausfordert, empfinden Leser Schwierigkeiten. Diese Prinzipien kommen am meisten unter Druck wegen folgender Faktoren:

---

<sup>71</sup> Schramm, (2001) S.88

<sup>72</sup> Schramm, (2001) S.95

<sup>73</sup> Farkas (2003) S. 35. (Verweis auf Heringer 1989, 12ff)

1. Intralinguale Kontrastmangel (homogene Hemmung) z.B.:

- a. Wenn Wörter verschiedene grammatische Funktionen haben, jedoch homophon sind; der Mann (Nom. Sg.), der Frau (Gen./Dat. Sg), der Frauen (Gen. Pl.)
- b. Wörter können einen ähnlichen Klang und eine ähnliche Struktur haben, dennoch eine andere Herkunft: *Gänge* ist ein Substantiv in Plural von der Gang aus dem Verb *gehen*. *Blüte* ist ein Substantiv in Singular aus dem Verb *blühen*.

2. Interlinguale strukturelle Kontraste.

Z.B. bezüglich einer Eigenschaft der Muttersprache (Plural endet im Ungarischen immer auf -k-; deutsches Plural wird ohne dieses Kennzeichen schwieriger erkannt)<sup>74</sup>

Farkas wagt es im Allgemeinen über das Lesen in der Fremdsprache zu schlussfolgern, dass Kontrast zwischen den Sprachen eine wichtige Rolle spielt.<sup>75</sup> Auf Grund ihrer Studie mit 20 Teilnehmern stellt Farkas folgende Ursachen für die Deutungsprobleme im Deutschen fest:

1. Geschachtelte Phraseneinheiten
2. Falsche Kasusbestimmung (hängt mit 1. zusammen)
3. Eigenschaft der Muttersprache (z.B. endet der Plural im Ungarischen immer auf -k-; deutscher Plural wird ohne diese Kennzeichen von ungarischen Lesern schwieriger erkannt)
4. Sprungtechnik: man muss beim Lesen im Deutschen oft auf das finite Verb warten, wegen der Verbstellung. Manche Leser sind das in der Muttersprache nicht gewohnt.<sup>76</sup>

Ohne darauf abzuzielen im Voraus einen Analyserahmen festzustellen, sind mit dieser Inventarisierung der verschiedenen Faktoren, die die Performanz des Lesens beeinflussen, Deutungsmöglichkeiten für Leseschwierigkeiten in der Fremdsprache aufgelistet. Die verschiedenen Faktoren sind unter drei Themen unterzubringen: lexikalisches Wissen, intendiertes Inferieren und elaboriertes Inferieren. Vor allem ist festzuhalten, dass das Arbeitsgedächtnis beim Lesen in einer Fremdsprache, mehr als beim Lesen in der

---

<sup>74</sup> Farkas (2003) S. 47

<sup>75</sup> Farkas (2003) S. 34. (Verweis auf Juhász, 1970, p.93)

<sup>76</sup> Farkas (2003) S. 47-48

Muttersprache, herausgefordert wird. Außerdem ist das Vorwissen schwieriger zu operationalisieren wegen lückenhaften Wortwissens und wegen der Unbekanntheit von Lesern mit den grammatischen Strukturen.

### 3. Lautes Denken: die Methode

Viele Autoren, deren Forschung in lautem Denken gründet, fangen damit an, die Geschichte und Diskussionen über die Methode zu beschreiben. Auf die geschichtliche Perspektive wird hier und jetzt verzichtet. Die verschiedenen methodischen Fußangeln allerdings werden besprochen, damit die Ausgangspunkte für die vorliegende Untersuchung aus den Betrachtungen hervorgehen werden und in tabellarischer Form festgehalten werden können. Sie werden in Kapitel 4 für die Einrichtung der Forschung operationalisiert.

#### 3.1 Die prinzipielle Frage: Ist Lautes Denken eine adäquate Forschungsmethode?

Ab den 80ern wird lautes Denken - eine der psychologischen Forschung entstammende introspektive Methode - in der Forschung nach dem Spracherwerb, sowohl der Muttersprache, als auch der Fremdsprache, öfter verwendet und deswegen auch manchmal diskutiert. Dieser andauernden Diskussion liegt die prinzipielle Frage nach dem Verhältnis zwischen Sprache und Gedanke zugrunde. Bei der Forschungstechnik ‚lauten Denkens‘, wird den Proband gebeten eine Tätigkeit zu verrichten und gleichzeitig seine Gedanken auszusprechen.<sup>77</sup> Anhand eines Protokolls ist es möglich zu analysieren, welche Teilprobleme der Proband zum jeweiligen Zeitpunkt und zur jeweiligen Textstelle gelöst hat. Lautdenkregistrierung protokolliert, was die Versuchspersonen bei einer aufgegebenen Tätigkeit gerade tun, damit eine Informationsquelle kreiert wird, die Einsichten in den Prozess dieser Tätigkeit, in casu das Lesen, ermöglicht.<sup>78</sup> Die grundsätzliche Frage ist dann, ob Sprache den Gedanken Ausdruck zu geben vermag, ohne diese zu beeinflussen. Bildet Sprache die Gedanken und wird das Lesen oder das Denken über Lesen durch die Verbalisierung der Gedanken beeinflusst?

Laut Settinieri ist der Einfluss von Sprache auf die Gedanken vor allem von den soziokulturell und soziokognitiv geprägten Wissenschaftlern bejaht worden. Sprache solle immer in einer sozialen Umwelt, einem Rezipienten zugewandt, stattfinden und deshalb die Gedanken auch in der Innenwelt in Dialogen formen, was folglich dazu führe, dass man im dialogischen Amalgam von Denken und Sprechen, neue Gedanken, d.h. neu Gelerntes verbal ausdrücken werde.<sup>79</sup> Im Rahmen dieser Studie ist von dieser interessanten philosophischen Frage abzusehen, wegen der Forschungsergebnisse praktischer Art, welche aussagen, dass kaum

---

<sup>77</sup> Settinieri, Julia et al. (Hrsg) (2014) *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. S. 124

<sup>78</sup> Settinieri, Julia et al. (Hrsg) (2014) S. 125-126

<sup>79</sup> Settinieri, Julia et al. (Hrsg) (2014) S. 129



festzustellen ist, ob lautes Denken die Qualität der Tätigkeit, die der Untersuchungsgegenstand ist (Lesen), beeinflusst. Die prinzipiellen Beschwerden klingen zwar in den praktischen Forschungen an, der Einfluss von lautem Denken auf den Akt des Lesens, ist im Allgemeinen jedoch kaum festzustellen. Hamada zum Beispiel erwähnt, dass lautes Denken die akkurate Bildung von Inferenzen fördert.<sup>80</sup> Bowles referiert in ihrer Meta-Literaturstudie *The Think-aloud Controversy in second language research*, wie lautes Denken, sehr leicht aber dennoch vor allem beim Lesen, die Ergebnisse möglicherweise beeinflusst. Wenn sie allerdings die kleine Zahl der miteinbezogenen Forschungen berücksichtigt, schlussfolgert Bowles, dass „(...) no one study on reactivity, regardless of its size, complexity, or number of participants, can provide reliable answers, since individual study findings are susceptible to chance variability and any number of idiosyncrasies in design and sampling.“<sup>81</sup> Alles in allem konkludiert Bowles, dass Protokolle von Verbalisierungen mittels lautem Denken als Datenquelle verwendet werden können.<sup>82</sup> Auch Settinieri bestätigt die Möglichkeit, lautes Denken in einer wissenschaftlichen Untersuchung zu verwenden, ihr zufolge sei über mögliche Einflüsse auf Ergebnisse nichts im Allgemeinen auszusagen: „Vielmehr ist anzunehmen, dass kognitive Verarbeitung stark individuell geprägt ist.“<sup>83</sup> Farkas meint, dass jede introspektive Methode zwar Herausforderungen mit sich bringt, die meisten von ihr referierten Forschungen aber konkludieren, dass lautes Denken aussagekräftige Daten hervorbringen kann.<sup>84</sup> Schramm wagt es, ihre Doktorarbeit auf dieser Methode zu gründen.<sup>85</sup>

Im Hinblick auf den grundlegenden Dialog und auf die prinzipielle Frage der Verwendbarkeit der Methode des lautem Denkens, ist festzuhalten, dass es kein eindeutig negatives Urteil gibt. Allerdings bringt die Methode verschiedene besondere Einrichtungsfragen mit sich, bezüglich der Organisation der tatsächlichen Datenerhebung und der Instruktion der Probanden.

### 3.2 Die Organisation

Lautes Denken fordert das Arbeitsgedächtnis noch mehr heraus als reines Lesen in einer Fremdsprache bereits tut, weil der Proband sich nicht auf nur eine einzelne Tätigkeit konzentrieren darf, er während des Lesens immerhin noch eine zweite Aufgabe zu verrichten

---

<sup>80</sup> Hamada, (2013) S.116-117

<sup>81</sup> Bowles, Melissa A. (2010) *The Think-aloud controversy in second language research*. New York/London: Routledge S. 76

<sup>82</sup> Bowles, Melissa A. (2010) S. 138

<sup>83</sup> Settinieri, Julia et al. (Hrsg) (2014) S. 129

<sup>84</sup> Farkas, O. (2003) S. 38

<sup>85</sup> Schramm, K. (2001) S. 113 und 497

hat. In der Praxis kommt es kaum vor, dass Probanden tatsächlich während des Lesens, vollkommen simultan, ihre Gedanken aussprechen können. Meistens machen sie kurz eine Pause, was auch der Grund dafür ist, dass die Probanden mehr Zeit als gewöhnlich beim Lesen eines Textes brauchen.<sup>86</sup>

Farkas schildert, wie lautes Denken in der Annahme gründet, menschliches Denken sei Datenverarbeitung. Das Arbeitsgedächtnis spiele eine entscheidende Rolle, weil, wenn die noch nicht im Langzeitgedächtnis gespeichert sind, dennoch im Arbeitsgedächtnis anwesenden Gedanken ausgesprochen werden, man Einsicht in das operationelle Denken bezüglich des Lesens bekomme. Das Zeitintervall zwischen dem Lesen und Verbalisieren spiele deswegen eine wichtige Rolle. In der Forschung wird die unmittelbare von der verzögerten Introspektion unterschieden. Schramm unterscheidet Aufmerksamkeit, d.h. simultane Introspektion, von direkt folgender Retrospektion und verzögerter Retrospektion.<sup>87</sup> Man sollte in Anbetracht der direkten Einsicht in den Gedankenprozess, dem Probanden bitten während des Lesens seine Gedanken zu verbalisieren. Direkt folgende und verzögerte Introspektion lassen auch die Reflexion auf die eigenen Gedanken zu und führen deshalb einfach zu möglichen Korrekturen der direkten Gedanken oder anderen Änderungen.<sup>88</sup> Diese werden übrigens wahrscheinlich sowieso gemacht. Die Probanden neigen dazu, auch während der simultanen Introspektion, den eigenen Prozess zu kommentieren, was den Forscher herausfordert, die Verschiedenheit der Aussagen zu erkennen und zu kategorisieren.<sup>89</sup> Direkt folgende Retrospektion ist anzuwenden, wenn die Reflexion der Arbeit oder der Ergebnisse des lauten Denkens erwünscht wird. Verzögerte Retrospektion, mittels zum Beispiel Logbuchnotizen, ist angebracht, wenn man Einsicht in die Lernerfahrung beim Spracherlernen kreieren will.<sup>90</sup>

Neben Zeit gilt es sich auch über die Strukturiertheit der Datenerhebung zu entscheiden. Die Strukturiertheit wird stärker in dem Maße, wie die Probanden eingeladen werden, entweder alles was ihnen durch den Kopf geht zu erwähnen, festgestellte Themen zu besprechen, oder eben mit dem Versuchsleiter oder in einer Gruppe zu reflektieren.<sup>91</sup>

Settinieri stellt fest, dass auch während des simultanen lauten Denkens, die Probanden dazu neigen mit dem Forscher zu kommunizieren, weswegen es sich empfiehlt diesen Impuls

---

<sup>86</sup> Schramm, K. (2001) S. 198; Bowles, Melissa A. (2010) S.68

<sup>87</sup> Schramm, K. (2001) S. 37

<sup>88</sup> Farkas, O. (2003) S. 38

<sup>89</sup> Schramm, K. (2001) S. 195

<sup>90</sup> Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (Hrsg) (1987) Introspection in second language research. Cleveland, Avon: Multilingual matters. (electronic book) S. 15

<sup>91</sup> Farkas, O. (2003) S. 38

dadurch zu minimieren, dass man sich nicht im Blickfeld der Versuchsperson befindet oder die Einrichtung des lauten Denkens so organisiert, dass man sich nicht im gleichen Raum zu befinden braucht.<sup>92</sup> Dies lässt sich allerdings nicht vereinigen mit der Empfehlung von Bowles, man solle den Probanden regelmäßig daran erinnern, dass er laut zu Denken hat.<sup>93</sup> Jede Aussage eines Forschers beeinflusst den Prozess der Datenerhebung. Dennoch muss man die Probanden auch auf ihre Aufgabe vorbereiten und in der Ausführung falls notwendig, begleiten.

Festzuhalten ist, dass bei der Organisation der Forschung Zeit und Strukturiertheit steuernde Kategorien sind. Leser brauchen sowieso relativ mehr Zeit bei der Aufgabe. Die Art der Daten wird bestimmt durch den Moment der Erhebung und das Maß der Strukturiertheit. Die verschiedenen Arten der Aussagen in den Protokollen, sollen erkannt und kategorisiert werden. Um das Risiko auf Beeinflussung der Probanden zu minimieren, wäre es ratsam sich als Forscher nicht im gleichen Raum zu befinden. Dies setzt eine sehr gute konkrete Vorbereitung der Probanden voraus und bringt das Risiko mit ins Spiel, dass der Proband das laute Denken nicht adäquat macht und während der Probe dazu nicht aufgefordert werden kann.

### 3.3 Konkrete Vorbereitung der Datenerhebung

Bei der Einrichtung der Sitzung des lauten Denkens sind verschiedene Phasen in Betracht zu nehmen. Erstens sollen die Probanden vorbereitet werden mittels einer Instruktion. Die Instruktion soll, laut Bowles, mindestens eine Beschreibung der Gründe für die Bitte während des Lesens laut zu denken, geben. Das genaue Ziel der Forschung darf allerdings keinesfalls erwähnt werden. Die Probanden sollen auch eine Instruktion über lautes Denken bekommen und vor der eigentlichen Datenerhebung eine Möglichkeit zu üben gehabt haben.<sup>94</sup> Es ist ratsam, die Instruktion mittels eines Pilottests zu überprüfen, sowie auch alle anderen Materialien und die möglich herausgekommenen Ambiguitäten zu korrigieren.<sup>95</sup> Die Art der gewünschten Verbalisierung ist den Probanden auch zu erklären: Der Forscher muss entscheiden, ob er kognitives, affektives oder soziales Material sammeln will. Wenn man zum Beispiel bezweckt, Motivation in der Analyse der Verrichtung der ersten Tätigkeit miteinzubeziehen, könnten affektive und soziale Aussagen wichtige Daten bilden.<sup>96</sup> Auch

---

<sup>92</sup> Settinieri, Julia et al. (Hrsg) (2014) S. 127

<sup>93</sup> Bowles, Melissa A. (2010) S. 120

<sup>94</sup> Bowles, Melissa A. (2010) S. 114

<sup>95</sup> Bowles, Melissa A. (2010) S. 116

<sup>96</sup> Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (Hrsg) (1987) S. 11

über die Polaritäten deklarativer versus prozeduraler Kenntnis und kontinuierlicher oder unterbrochener Prozess der Datenerhebung, ist vor der Erhebung zu entscheiden.

Das laute Denken lässt sich - falls gewünscht - einüben mittels entweder Tätigkeiten, die dem Lesen nicht ähnlich sind, oder die dem Lesen durchaus gleichen. Zu der ersten Kategorie gehört zum Beispiel die Aufgabe ein arithmetisches Problem zu lösen und simultan die Gedanken zu verbalisieren. Der Vorteil dieser Art Test ist, dass Einfluss auf die Testsituation sehr beschränkt sein wird. Testen durch lautes Denken während des Lesens eines Textes fordert äußerste Sorgfalt, wegen des Risikos unerwünschter Einflüsse während der Probe auf das Lesen. Es könnte allerdings auch vorteilhaft sein, eine ähnliche Versuchsarbeit erledigen zu können, bevor zur tatsächlichen Probe übergegangen werden muss, weil die Übungssituation und die Probe-Situation dann fast gleich sind.<sup>97</sup> Die Probanden sollen über die Sprache der Verbalisierung instruiert werden. Meistens wird in der Muttersprache verbalisiert. Im Rahmen der möglichst geringen Strukturierung könnte man den Probanden zustehen die Sprache zu wählen.

Um die möglichen Ängste der Probanden abzubauen, schlägt Farkas vor, die Verwendung von Wörterbüchern zu erlauben.<sup>98</sup> Wichtig wäre abzuwägen, ob die Verwendung von Wörterbüchern sich mit dem Ziel der Untersuchung vereinigen lässt.

Zum Schluss solle man zur Triangulation die folgenden Möglichkeiten der zusätzlichen Datenerhebung in der Einrichtung der Forschung miteinbeziehen:

1. Logbuch-Einträge
2. Übersetzungen
3. Prüfungen um die Qualität der verschiedenen Variablen zu prüfen (Schüler, Text, Verständnis)
4. Fragelisten
5. Interviews<sup>99</sup>

Alle obigen Erwägungen sind für die Einrichtung der Forschung vom großen Interesse, und werden in folgender Tabelle festgehalten.<sup>100</sup>

---

<sup>97</sup> Bowles, Melissa A. (2010) S. 117

<sup>98</sup> Farkas, O. (2003) S. 40

<sup>99</sup> Künzli, Alexander (2009) Think-aloud Protokolle – a useful Tool for Investigating the Linguistic Aspect of Translation. In: *Meta: Journal des Traducteurs/Meta: translators' Journal*, Vol 54, No 2, S. 326-341. S. 328

<sup>100</sup> Schramm, K. (2001) S. 194 nach den Kriterien von Faerch und Kasper (1987, p.11)

**Tabelle 1**

|    | Kategorie   |
|----|---|
| 1. | Wie sollen die Leser laut Denken?<br><ul style="list-style-type: none"><li>a. Über kognitive, soziale und affektive Aspekte;</li><li>b. Deklarative oder prozedurale Kenntnis;</li><li>c. Modalität der Sprache:<br/>gesprochen oder geschrieben;<br/>L1, L2 oder beide</li><li>d. Kontinuierlich oder unterbrochen um spezifischer Informationen willen;</li></ul>   |
| 2. | +/- in Beziehung mit einer konkreten Handlung;  |
| 3. | Zeitaspekt:<br>simultan introspektiv,<br>verzögert retrospektiv,<br>spätere Betrachtung   |
| 4. | +/- haben Probanden geübt?<br>Wie?  |
| 5. | Prozess der Erhebung<br><ul style="list-style-type: none"><li>a. Strukturierung</li><li>b. +/-Unterstützung von Medien vor der Erhebung der Daten;</li><li>c. selbst-initiiert oder von anderen?</li><li>d. +/- Interaction zwischen Probanden und Forscher, oder zwischen verschiedenen Probanden;</li><li>e. Integration lautes Denken und Lesen.</li><li>f. Interventionen von außen auf das Lesen</li></ul> |
| 6. | +/- Triangulation   |

## 4 Einrichtung der Untersuchung

In den ersten Kapiteln ist die Theorie von Theo Witte, grundlegend für das didaktische Instrument [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl), in Zusammenhang mit der Hinzufügung literarischen Katalogs für Deutsch, beschrieben worden. Obzwar die Aufnahme vom Katalog für Deutsch, in den für die niederländische muttersprachliche Literatur entwickelten didaktischen Rahmen, seine wissenschaftliche Rechtfertigung in der Transferhypothese hat, ist mittels der Longitudinalstudie von Van Gelderen et al. belegt worden, dass die Qualität des gemeinten Transfers von der Qualität der Beherrschung der Fremdsprache abhängt. Aufbauend auf dieser Erkenntnis ging die Aufgabe, die Lesepraxis von Schülern in die Einrichtung des Katalogs miteinzubeziehen, hervor. In diesem Kapitel wird die Einrichtung der Untersuchung, nach den besonderen Schwierigkeiten in der literarischen Lesepraxis, auf den im Katalog adäquat unterstellten Leseniveaus, anhand der verschiedenen Variablen beschrieben.

### 4.1 Die Leseniveaus und die Probanden

Witte unterscheidet sechs Leseniveaus und im didaktischen Instrument versucht man für jedes Buch auf jedem Niveau Aufgaben zu schreiben, welche den Leser extra herausfordern (N+1), auf dem gleichen Niveau ansprechen (N) oder ein niedrigeres interpretatives Niveau als die literarische Einstufung des Textes, ansprechen (N-1).

Die unterschiedenen Niveaus bilden einen Rahmen für die Begleitung der schulischen Leseerfahrung und bieten Kartierungsmöglichkeiten eben auch dadurch, dass erwähnt wird, dass zum Beispiel havo 5 bzw. vwo 6 Schüler am Ende des Jahres Romane auf dem dritten bzw. vierten Niveau lesen können sollen. Die Qualifizierung ‚gut‘, das also für sehr gute Leser gewünschte Niveau, ist dem Lesen von havo Schülern auf Niveau vier und vwo Schülern auf Niveau fünf vorbehalten.<sup>101</sup>

Witte ist bei dem Entwurf seines literaturdidaktischen Rahmens von Vygotskis N+1 Prinzip ausgegangen. Das heißt, dass er davon ausgeht, dass das Intervall zwischen den Niveaus mittels adäquater Herausforderung innerhalb von einem Schuljahr zu überbrücken ist.<sup>102</sup>

In der vorliegenden Studie wird die Untersuchung auf die Leseniveaus für vwo beschränkt. Wäre auch havo miteinbezogen, wäre es notwendig gewesen Schüler dieser Klasse in der Phase ihrer Abschlussprüfung an der Untersuchung teilnehmen zu lassen, wovon aus leicht

---

<sup>101</sup> Witte, Theo (2008) S. 107

<sup>102</sup> Witte, Theo (2008) S. 106

vorstellbaren Gründen abgesehen ist. Für die Hauptfrage dieser Studie, nämlich die Frage, ob es beim Lesen auf den angebrachten Niveaus, mit dem Lesen in der Fremdsprache zusammenhängende Hürden gibt, ist es auch nicht unüberwindlich, wenn auf nur ein Schulniveau, das heißt vwo, fokussiert wird, während innerhalb von dieser Schülergruppe variiert werden kann.

#### 4.2 Die Probanden: Schüler vwo 4 und vwo 5

Probanden aus zwei verschiedenen Klassen vom Willem de Zwijgercollege in Papendrecht und vom Forteslyceum in Gorinchem sind eingeladen worden, an der Untersuchung teilzunehmen. So wurde es möglich, die Lesepraxis auf zwei verschiedenen Niveaus, als Quelle für die Inventarisierung der sprachbezogenen Lesehürden, zu analysieren, damit mögliche niveauspezifische Aspekte als solche identifizierbar wurden.

Die Klassen, woraus die Probanden selektiert wurden, erwiesen sich aus einer natürlichen Begrenzung: In der ersten bis zu der dritten Klasse wird in den genannten Schulen im Rahmen des Deutschunterrichts noch nicht systematisch Literatur gelesen.<sup>103</sup> In der vierten Klasse müssen die Schüler zwei, in der fünften Klasse drei Bücher lesen. In der sechsten Klasse wird das letzte Buch gelesen, daher liegt der Schwerpunkt des Lesens in der vierten und fünften Klasse.

Die Auswahl der Probanden verlief auf Grund ihrer Resultate für zwei, im Rahmen des regulären Unterrichts abgenommenen, Leseprüfungen. Diese Leseprüfungen sind vom „Cito“ entwickelt worden, im Hinblick auf die periodische Einschätzung der Lesefertigkeiten, damit Lehrer rechtzeitig ihren Unterricht an das beim Abitur gehörenden Niveau anpassen können. Cito ist das Institut für die Entwicklung von Prüfungen von Grundschule bis zum Abitur. Es entwickelt die Abschlussprüfungen, die in der Sekundarschule geschrieben werden.

Bei der Verfassung der verwendeten periodischen Leseprüfungen sind Lehrer in den Prozess miteinbezogen worden. Bei den in der Prüfung aufgenommenen Texten handelt es sich ausschliesslich um Zeitungsartikel. Literarische Texte sind nicht aufgenommen. Trotzdem konnten die Ergebnisse der Schüler als Kriterium bei der Selektion verwendet werden, weil in den kurzen Cito-Prüfungstexten vor allem die technischen Aspekte des Lesens, das heißt die Aspekte, die sich nicht direkt auf die literarischen Verfahren beziehen, geprüft werden, von welchen laut Van Gelderen, die Qualität der sogenannten transferablen Aspekte der

---

<sup>103</sup> Im niederländischen Schulsystem beginnt die Sekundarstufe ab ca. 12 Jahre, d.h., dass die deutsche 7. Klasse mit der 1. Klasse vergleichbar ist.

Lesefertigkeit abhängen.<sup>104</sup> Für die Verwendung der Cito-Prüfungsergebnisse plädierte auch, dass diese Daten in der normalen Unterrichtspraxis und über längere Zeit, nämlich über fast ein Schuljahr, erhoben worden sind. In der niederländischen Unterrichtspraxis gelten sie also als eine Art Normalmaß für die Lesefertigkeit, welche auch im Rahmen des Abiturs auf gleiche Art und Weise, mittels gleichartiger Artikel, vom gleichen Institut geprüft wird.

Die Prüfungsmodule sind vor ihrer Publikation, von den Redakteuren zur Eichung an der geeigneten Schülerpopulation angeboten und die Normierung ist mittels ausführlicher statistischer Verfahren festgestellt worden.<sup>105</sup> Das jeweilige Endniveau ist auf Grund des gewünschten Abitur-Niveaus festgestellt worden.<sup>106</sup>

Cito schreibt für die sechs sogenannten Prüfungsmodule den optimalen Moment vor. Jedes Prüfungsmodul wird in der Mitte und am Ende eines Schuljahres geschrieben. In vwo 4 basiert die Einstufung der Lesefertigkeit der Schüler also auf den Resultaten für Module 1 und 2 und in vwo 5 auf Module 3 und 4.<sup>107</sup> Die zweiten bzw. vierten Prüfungsmodule sind in der Woche vom 21. März 2016 geschrieben. Unter Zugrundelegung der Durchschnittsergebnisse der Prüfungen, war es möglich eine begründete und gewährleistete Verteilung der Klassen über drei Lesefertigkeitskategorien zu machen: schwach, ausreichend und gut, damit nicht nur gute oder schwache Leser an der Untersuchung nach den Lesehürden im Rahmen des didaktischen Instruments *Lezenvoordelijst*, teilnahmen. Diese Kategorisierung ermöglichte eine nuancierte Datenerhebung beim Lesen und lauten Denken. Es ist allerdings nicht so, dass die Lesehürden als typisch für schwache oder starke Leser qualifiziert werden müssen. Dazu hätte eine andere Untersuchungsstrategie eingerichtet worden müssen, wie z.B. Jacquin in ihrer Studie nach Lesestrategie im DaF-Unterricht zeigt, wenn sie die Arbeit damit anfängt, die in der Literatur verwendeten sehr verschiedenen Definitionen von guten und schwachen Lesern und den zu ihnen gehörenden Strategien zu diskutieren.<sup>108</sup>

In der vorliegende Studie sind nicht nur Schüler mit genügender Lesefertigkeit, sondern auch als relativ schwach und stark bezeichnete Leser wurden in die Probandengruppe aufgenommen, damit auf beiden Schulniveaus die maximale Variation in der Datenerhebung

---

<sup>104</sup> Van Gelderen et al. S. 488

<sup>105</sup> Cito, Voortgangstoetsen leesvaardigheid Duits tweede fase havo/vwo – uitgave 2004, handleiding. p.3

<sup>106</sup> Cito, Voortgangstoetsen leesvaardigheid Duits tweede fase havo/vwo – uitgave 2004, handleiding. p.6

<sup>107</sup> Cito, Voortgangstoetsen leesvaardigheid Duits tweede fase havo/vwo – uitgave 2004, handleiding. p.6

<sup>108</sup> Jacquin, Marianne (2010) Lese Strategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In: Lutjeharms, M., Schmidt, Claudia, *Lesekompetenz in Erst-, Zweit-, und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 145-163. S. 148



erreicht werden konnte und eine reichdokumentierte Aussage über die Didaktisierung der im Katalog für deutsche Literatur aufgenommenen Werke, möglich wurde.

**Tabelle 2 Die Struktur der Probandengruppe**

| vwo 4 Durchschnittsnote |          |       | vwo 5 Durchschnittsnote |          |       |
|-------------------------|----------|-------|-------------------------|----------|-------|
| schwach                 | genügend | stark | schwach                 | genügend | stark |
| V4sch                   | V4g      | V4st  | V5sch                   | V5g      | V5st  |
| Note:                   | Note:    | Note: | Note:                   | Note:    | Note: |

### 4.3 Die Probandengruppe

Nach einer kurzen Einleitung zur vorliegenden Masterarbeit während einer Unterrichtsstunde, haben sich auf freiwilliger Basis einige Schüler für einige vorgegebene Momente in eine Forschungsplanung eingetragen. Bei der Einleitung habe ich vermieden, zu viel über das Ziel der Forschung zu enthüllen und nur erwähnt, dass sich die Untersuchung über literarisches Lesen handelt und, dass die Ergebnisse hoffentlich nicht nur für diese Masterarbeit, sondern auch zur Verbesserung des Unterrichts an der Schule verwendet werden könnten. Die Beteiligung an der Forschung wurde in Zeit kompensiert mittels zwei sogenannter ‚studielasturen‘. Die beteiligten Schüler bekamen also ‚Zeit für Zeit‘. Sie haben sich alle in ihrer Freizeit an der Untersuchung beteiligt, die Probandengruppe der fünften Klasse hat am zwölften April und die Gruppe der vierten Klasse am zweiundzwanzigsten April 2016 mitgearbeitet. Die Schüler wussten weder welche Kriterien bei der tatsächlichen Einladung der Probanden galten, noch, dass es diese überhaupt gab. Sie waren sich also einer Einteilung in die Kategorien ‚relativ schwach, ausreichend, stark‘ nicht bewusst.

In vwo 5 schrieben sich neun von siebzehn Schülern ein. Daraus ergab sich für die Planung ein Datum an dem die Schüler mit einem möglichst großen Lesefertigkeitsunterschied anwesend sein konnten. Die zwei Schüler der Klasse, die am schlechtesten lesen, hatten sich nicht freiwillig gemeldet. Sie sind individuell nochmal eingeladen worden, aber sie antworteten, dass sie aus zeitlichen Gründen nicht mitmachen konnten. Das führt dazu, dass in der Analyse mit den Ergebnissen von einer vwo 5 Gruppe gearbeitet wird und Schüler ein zwar unterschiedliches aber im allgemeinen genügendes Leseniveau zeigen.

In vwo 4 meldeten sich fünf aus sechzehn Schüler. Auch hier war es schwierig eine einzige Uhrzeit für die Untersuchung zu planen, aber nach einer extra Bitte konnte V4sch gleichzeitig

mit den anderen Probanden teilnehmen. Hier gilt also, dass der schwache Schüler auch tatsächlich noch ein für diese Klasse ungenügendes Lesefertigkeitsniveau erreicht hat.

Die vollständige Gruppe setzte sich aus zwei Mädchen und vier Jungen zusammen, im Alter von sechzehn und siebzehn. Die Geschlechtsvariable ist in der Analyse nicht in Betracht genommen worden, weil die Frage nach Geschlechtsabhängigkeit bei der Inventarisierung der Lesehürden eine andere Untersuchungsstrategie fordern würde.

Die Leseerfahrung literarischer Werke der Gruppe ist noch beschränkt. Keiner der Probanden liest in seiner Freizeit. Die Pflichtlektüre in der Schule enthält in der vierten Klasse zwei niederländischsprachige, drei englischsprachige und zwei deutschsprachige Romane. Französische Romane werden nicht gelesen. In der fünften Klasse lesen die Schüler vier niederländischsprachige Werke, zwei englische und drei deutsche Romane. Keiner der Fünftklässler in der Probandengruppe bekam noch Französischunterricht.

**Tabelle 3 Die Probandengruppe**

| vwo 4 Durchschnittsnote 6.4 |           |           | vwo 5 Durchschnittsnote 7.1 |           |           |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------------------------|-----------|-----------|
| schwach                     | genügend  | stark     | schwach                     | genügend  | stark     |
| V4sch                       | V4g       | V4st      | V5sch                       | V5g       | V5st      |
| Note: 4.3                   | Note: 5.6 | Note: 7.5 | Note: 6.7                   | Note: 7.5 | Note: 8.2 |

#### 4.4 Die Textauswahl

Bei der Textauswahl ist, unter Zugrundelegung der Einschätzung des gewünschten Endniveaus 4 für die Abiturienten, von den im Katalog [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) auf Niveau 3 und 4 kategorisierten Romanen, für die Schüler der 4. beziehungsweise 5. Klasse, ausgegangen.

Auf diesen Niveaus fängt das Spiel mit dem literarischen Inhalt und mit der Form an und fordern die Texte die Lesefertigkeit heraus. Obschon die Romane auf dem dritten Niveau noch als transparent anzumerken sein sollen, gilt auch, dass sie mehrfache Perspektive oder verschiedene Erzählstränge aufweisen dürfen und, dass die Thematik nicht unbedingt an die konkrete Welt der Jugendlichen anzuschließen braucht. Die Leser auf diesem dritten Niveau werden dennoch so eingestuft, dass sie eine noch beschränkte literarische Erfahrung haben.

Die Leser auf dem 4. Niveau haben schon mehr Erfahrung in der Literatur. Die Herausforderung ist größer und ein Roman darf viel Zeit und Durchsetzungsvermögen beanspruchen, wegen erstens der komplexeren literarischen Erzählformen und zweitens der

noch unbekannteren Problematik, welche letzte nicht nur Allgemeinwissen, sondern auch spezifisches Wissen bezüglich des Themas voraussetzen darf.

Die Texte sollten im Idealfall kürzere Texteinheiten enthalten, welche in der Probesituation jedoch noch immer als repräsentativ angemerkt werden können, und deswegen die oben erwähnten Fertigkeiten beanspruchen.

Für die Probanden aus der 4. Klasse ist das Kapitel „Nu werdense nich noch frech“ aus *Mein erstes T-Shirt* von Jakob Hein selegiert. Die Schüler aus der 5. Klasse lesen die ersten zehn Seiten von Uwe Timms *Am Beispiel meines Bruders*. Diese Texte waren noch von keinem der Probanden gelesen worden.

#### 4.5 Fragen zum Text

Wegen der Triangulation ist die Forschungsmethode aus drei Vorgehensweisen zusammengestellt worden.<sup>109</sup> Die wichtigste ist die Datenerhebung mittels lauten Denkens. Nach dem Lesen sollten alle Schüler die ersten zwei Sätze schriftlich übersetzen, und auch während dessen laut denken damit umgangene Schwierigkeiten sich klar ergeben würden. Wegen der Einschätzung des allgemeinen Textverständnisses, beantworten die Leser dann direkt nach dem Lesen des Textes einige Fragen. Diese verzögerte retrospektive Textbetrachtung zielt darauf ab, eine Einschätzung vom allgemeinen Textverständnis zu ermöglichen.

Bezüglich des Textes von Jakob Hein wurde der Titel weggelassen und ist die Leser gebeten worden einen Titel auszudenken. Mittels einer Mehrwahlfrage wurde geprüft, ob die Leser den ironischen Stil erkannten. Bezüglich des Textes von Uwe Timm sind die Leser nach dem Übersetzen gefragt worden, wie sich die kursiv gedruckten Texte von dem Rest unterscheiden und warum auch das Märchen im Text kursiv gedruckt ist. So wird klar, ob die Struktur der Erzählung und ob inhaltlich der Zusammenhang zwischen den innerlichen und äußerlichen Konflikten von den Probanden erkannt worden sind.

Die sogenannte spätere Betrachtung hat die Form eines strukturierten Interviews, das erst nach der Analyse der Ergebnisse stattfand und wobei Fragen anlässlich der Ergebnisse gestellt wurden.

---

<sup>109</sup> Künzli, 2009, S. 328. Künzli listet verschiedene Datenquellen, die einander in der Forschung komplementieren, auf: lautes Denken, Logbuchführung, geschriebene Übersetzung, Bewertung der Qualität, Fragelisten, Interviews.

#### 4.6 Die Vorgehensweise

Vor der Sitzung hat der Systemverwalter der Schule sechs Einlognamen eingerichtet in der Google Cloud der Schule, die bei der Verwendung Zugang gaben zu einem Diktaphon auf den Chromebooks Acer 11. Die Probanden waren schon aus der normalen Schulpraxis mit diesem Prozedere bekannt, sei es, dass sie während der Untersuchung mit den besonderen Namen und einem anderen Kennwort einzuloggen hatten.

Die Probanden haben die Texte ohne Wörterbuch gelesen, weil dies verzögernd wirken und auch ablenken kann; außerdem sollten dadurch Strategien freigelegt werden.

Während der Sitzung ist zunächst das Programm bekanntgemacht, wonach die Chromebooks getestet wurden. Die Probanden sind gefragt worden, ob sie während des Lesens von mir an lautes Denken erinnert werden wollten. Alle haben das abgelehnt. Sie wurden aufgefordert während des lauten Denkens nach eigener Wahl entweder niederländisch oder deutsch zu reden.

Einmal ist allerdings doch ein Proband (V4st) ans laute Denken erinnert worden, weil er kontinuierlich sprach während des Lesens. Trotz der zweiten sehr kurzen Instruktion konnte er seine Vorgehensweise nicht ändern.

Die Probanden haben vor der eigentlichen Datenerhebung das laute Denken geübt. Sie sind eine Minute in der gesamten Probandengruppe still gewesen. Danach sind sie gefragt worden, ob es tatsächlich still war. In beiden Gruppen wurde von einem der Probanden gesagt, dass es in ihren Köpfen nicht still war, weil sie nachdachten, was von ihm als eine Art innerliches Gespräch beschrieben wurde. Darauf sind sie gefragt worden während des Lesens gerade dieses innerliche Gespräch, wenn es den Text betraf, laut klingen zu lassen.

Die Probanden haben danach während sie laut dachten, zur Übung ein einfaches Worträtsel gelöst.<sup>110</sup> (Anhang 4)

Während der Untersuchung waren die Probanden in drei verschiedenen Klassenzimmern im gleichen Flur, und wartete ich im Flur, so dass ich bei eventuellen technischen Problemen behilflich sein konnte. Die schien es allerdings nicht gegeben zu haben.

Die Sitzung von der V5 Gruppe hat insgesamt anderthalb Stunden gedauert. Die V4 Gruppe war nach maximal fünfundsiebzig Minuten mit den Aufgaben fertig. Die Einführung und das Testen dauerten nicht mehr als zwanzig Minuten.

---

<sup>110</sup> Dieses Worträtsel kam aus der Methode Trabitour für dritte Klasse havo.

Die Qualität der Daten ist, trotz der gleichen Instruktion, verschieden. V4sch und V4st haben viel laut gelesen und während des Lesens auch gesprochen. V4g hat kaum gesprochen, allerdings seine eigene Leseweise kommentiert. V5g hat still gelesen und regelmäßig gesagt was er vom Text oder wie er den Text verstand. Die anderen V5-Probanden haben während des Lesens die verschiedenen Hürden genannt.

Alles in allem lässt sich im schon erwähnten allgemeinen Schema folgendes über die vorliegende Untersuchung festhalten:

|    | Kategorie  | Einrichtung der Untersuchung   |
|----|--|--|
| 1. | <p>Wie sollen die Leser laut denken?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Über kognitive, soziale und affektive Aspekte;</li> <li>b. Deklarative oder prozedurale Kenntnis;</li> <li>c. Modalität der Sprache: gesprochen oder geschrieben; L1, L2 oder beide</li> <li>d. Kontinuierlich oder unterbrochen um spezifischer Informationen willen;</li> </ul> | <p>Wie sollen die Leser laut denken?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Über kognitive Aspekte;</li> <li>b. Prozedurale Kenntnis;</li> <li>c. Modalität der Sprache: Geschriebene Sprache in L2, deutsch;</li> <li>d. Kontinuierlich; in dem instruktiven und literarischen Text sind Sprechblasen aufgenommen worden, die den Probanden während der Arbeit ans laute Denken erinnern sollten.</li> </ul> |
| 2. | +/- in Beziehung mit einer konkreten Handlung;   | + Konkrete Handlung: Lesen eines literarischen Textes  |
| 3. | Zeitaspekt:<br>simultan introspektiv,<br>verzögert retrospektiv,<br>spätere Betrachtung  | Simultan introspektiv (lautes Denken), verzögert retrospektiv (Fragen direkt nach dem Lesen) und spätere Betrachtung (Interview)   |
| 4. | +/- haben Probanden geübt?   | Die Probanden haben vor der eigentlichen   |

|    |  |   |
|----|--|---|
|    | Wie?   | <p>Datenerhebung geübt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sie sind eine Minute in der gesamten Probandengruppe still gewesen um sich ihrer Gedanken bewusst zu werden. Nach einer Minute sind sie gefragt worden, ob es tatsächlich still war. In beiden Gruppen wurde von den Probanden gesagt, dass es nicht still war, dass sie nachdachten und, dass sie sich ihrer Gedanken bewusst waren, weil die sich in einer Art innerlichem Gespräch ergaben.</li> <li>- Sie haben dann während sie laut dachten, ein einfaches Worträtsel gelöst.</li> </ul>   |
| 5. | <p>Prozess der Erhebung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Strukturierung</li> <li>b. +/-Unterstützung von Medien vor der Erhebung der Daten;</li> <li>c. selbst-initiiert oder von anderen?</li> <li>d. +/- Interaction zwischen Probanden und Forscher, oder zwischen verschiedenen Probanden;</li> <li>e. Integration lautes Denken und Lesen.</li> <li>f. Interventionen von außen auf das Lesen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Vorgegebener Text; im Text waren leere Luftblasen aufgenommen zur Erinnerung an die Aufgabe des lauten Denkens; Fragen.</li> <li>b. Diktaphon auf Chromebooks</li> <li>c. Selbstinitiiert nach einer allgemeinen Aufforderung in der Introduction.</li> <li>d. Keine Interaktion zwischen den verschiedenen Probanden. Zwischen den Probanden und Forscher nur während des strukturierten Interviews.</li> <li>e. Zwei der sechs Probanden haben laut gelesen und während dessen auch ihre Gedanken über den Text verbalisiert.<br/>Die vier anderen haben gelesen und</li> </ul> |

|    |                   |  |
|----|-------------------|--|
|    |                   | <p>laut gedacht. Darunter war ein Proband, der allerdings vor allem aussagte was er verstand, statt auch die Lesehürden anzugeben.</p> <p>f. Einmal (V4St)</p>     |
| 6. | +/- Triangulation | <p>+ Triangulation:</p> <p>Simultan introspektiv (lautes Denken), verzögert retrospektiv (Fragen direkt nach dem Lesen)</p> <p>spätere Betrachtung (Interview)</p> |

## 5 Die Texte: Orientierung

Bevor die Ergebnisse des lauten Denkens analysiert werden, werden die Texteigenschaften der zwei verwendeten Texte betrachtet anhand der im zweiten Kapitel beschriebenen Aspekte, die für das Lesen und Verstehen wichtig sind.

5.1 V4: „Nu werdense nich noch frech“ aus *Mein erstes T-Shirt* von Jakob Hein

Für die Probanden aus der 4. Klasse ist das Kapitel „Nu werdense nich noch frech“ aus *Mein erstes T-Shirt* von Jakob Hein selektiert. Hein beschreibt in seinem Roman in 26 Kurzgeschichten, verschiedene komische Szenen aus seiner Jugend in der DDR.

Der Text aus vier Seiten, 806 Wörter, kombiniert Elemente aus dem leicht erkennbaren Schulleben, mit Elementen aus der DDR. Diese historische Situierung ist sehr wichtig und fordert topicspezifisches Vorwissen von den Lesern.

Der Stil des Textes ist ironisch, wegen jugendlichen Spotts und milder Kritik, anhand der Beschreibung der tagtäglichen, normalen Ereignisse in der DDR, aus der Perspektive eines alles in Frage stellenden Jungen. Der Stil gründet also in der Kombination von dem inhaltlichen DDR Hintergrund und der pubertären Provokation. Der ironische Stil könnte, falls nicht als solchen erkannt, Schwierigkeiten beim Textverstehen mit sich bringen. Beispiel dafür bieten die Zeilen 51-54. Der Text verbindet hier den wohl geordneten Staat und seine Formulare mit pornografischen Filmen und mit der repressiven Seite der Republik. In der Erzählweise kontrastiert das Substantiv ‚Kommunikationsmittel‘ mit dem späteren ‚in Gewahrsam genommen werden‘. Nicht nur Weltwissen, sondern auch das Inferieren wird hier herausgefordert.

Die Sprache ist im Katalog für Deutsch auf ‚lezenvoordelijst‘ auf dem GeR-Niveau B1 eingestuft, wie auch die meisten der Texte in der Unterrichtsmethode *Trabitour* in der vierten Klasse.<sup>111</sup> Systemspezifische Begrifflichkeiten des Sozialismus bereiten den Lesern vielleicht Schwierigkeiten beim Lesen des ganzen literarischen Werkes.<sup>112</sup> Die verwendete Kurzgeschichte verwendet allerdings nur beschränkt politische Begriffe.

Im Allgemeinen können Schwierigkeiten beim Lesen dieses Textes auftauchen wegen: der Verwendung des -ß- in den Wörtern wo die Schüler auf Grund der letzten Sprachreform daran gewöhnt sind -ss- zu lesen.

---

<sup>111</sup> Siehe Anhang 2

<sup>112</sup> [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl), Dozenteninfo - Vokabular ad *Mein erstes T-Shirt* von Jakob Hein (Stand 26.4.2016)



Die verschiedenen Schwierigkeiten vom Text sind anhand der in Kapitel 2 besprochenen Kategorien, hierunter aufgelistet:

|    | <b>Text</b>  | <b>Schwierigkeiten</b>   |
|----|--|--|
|    | Hein, Jakob, ( <sup>7</sup> 2009) Nu werdense nich noch frech, In: <i>Mein erstes T-Shirt</i> , München Zürich: Piper, S.129-133   | <b>Lex: Wortschatz</b><br><b>Ph/G; Phonem-Graphem Kombination</b><br><b>Phon: Phonologische Repräsentation</b><br><b>Syn: Syntax</b><br><b>L1: Verwirrung mit dem Niederländischen</b><br><br><b>II: Intendiertes Inferieren</b><br><b>EI: Elaboratives Inferieren</b> |
| 1  | In der fünften Klasse träumten wir von der ungeheuren  | <b>x-Nummer der Zeile</b><br>2-Lex: <i>Machtfülle</i> ,<br>2-Ph/G: <i>Siebtkläßlers</i><br>2-Syn: <i>eines Siebtkläßlers</i> 2. Fall<br>3-L1/Lex: <i>spüren</i>  |
| 5  | Machtfülle eines Siebtkläßlers. Doch nur zwei Jahre später mußten wir spüren, wie diese Macht in unseren Händen zur Unzulänglichkeit verging! Das Leben erschien wie ein aussichtsloses Rennen nach einem Platz  | 4-Lex: <i>Unzulänglichkeit</i><br><br>5-L1: <i>voller</i> als Komparativ <i>voll</i> statt 2.Fall  |
| 10 | voller Bedeutung, den immer nur andere hatten. Kräftige Fünftkläßler boxten mir aus Spaß in den Bauch, und ich dachte daran, wie wir uns das damals nie getraut hätten. Trotz dieser scheinbaren Gleichförmigkeit bestand unser Leben aus offizieller Sicht jedoch aus lauter Fortschritt. | 7-II: <i>damals</i> = in der fünften Klasse<br>7-Lex: <i>sich trauen</i><br>7-Lex: <i>Trotz</i><br><br>9-L1/Lex: <i>lauter</i> als Komp. von <i>-laut-</i>   |
| 15 | Andauernd: >>Heute beginnt für euch ein neuer Lebensabschnitt.<< Erste Klasse, Jungpioniere, dritte Klasse, Thälmannpioniere, fünfte Klasse, Jugendweihe, Freie Deutsche Jugend. Es hörte gar nicht auf.   | 11-EI: Kenntnis von diesen DDR-Jugendorganisationen  |
|    | Die Überreichung unserer Personalausweise wurde als festliches Ritual gestaltet, das uns als Teile des großen Ganzen DDR fühlen lassen sollte. Allerdings war  | 16-Lex: <i>gestaltet</i>   |

|    |   |   |
|----|---|---|
| 20 | das Problem, daß alte Leute darüber entschieden, wie dieses Ritual auszusehen hatte. Meines wurde als Diskothek im Kreiskulturhaus gestaltet. Es begann um drei Uhr. Alle Kinder aus meinem Stadtbezirk waren da,   | 19-Syn: <i>Meines</i> wird nicht als 2. Fall erkannt<br>20-EI: <i>Kreiskulturhaus</i><br>L1: <i>Kreis- krijs</i><br>21-Lex: <i>Stadtbezirk; -bezirk</i> |
| 25 | die in den letzten Wochen das 14. Lebensjahr vollendet hatten. Wir trafen uns hier zum ersten und zum letzten Mal. Erst hielt eine viereckige Polizistin eine Rede darüber, wie wir den Personalausweis zu behandeln  | 25-Syn: <i>darüber, wie...</i><br>unbekanntere Satzstruktur<br>25-Lex: Personalausweis  |
| 30 | hätten (gut), wann wir den Personalausweis mithaben sollten (nie) und wann wir bereit sein mußten, den Personalausweis vorzuzeigen (immer). Dann machte ein Komiker, der so schlecht war, daß er sich lieber als Kabarettist vorstellen ließ, ein paar faule Witze über den | 29-Lex: <i>Komiker</i><br>30-Lex: <i>Kabarettist</i><br>31-Lex: <i>faule Witze</i>  |
| 35 | Personalausweis, alle harmlos, die wirklich bei niemandem außer der Polizistin irgendeine Regung hervorriefen. Die schaute wenigstens sauer, wenn der Komiker solche Dinge sagte wie: »Und denn könnta natürlich auch 'ne dufte Papiertaube aus'm Perso                     | 32-Lex: <i>Regung</i><br>34-Ph/G<br>Jugendsprache   |
| 40 | falten.« Ich nehme an, er dachte, daß wir so sprechen.<br><br>Dann ging die Disko los. Dazu wurde das Neonlicht abgeschaltet, und ein professioneller Diskotheker spielte DDR-Rocksongs, die wir vorher noch nie gehört hatten, da wir ja ausschließlich                    | 40-Ph/G: <i>ausschließlich</i><br>40-EI: <i>Westradio</i>   |
|    | Westradio hörten. Es gab Kekse und Cola, und natürlich tanzte niemand. Jedes zweite Lied wurde die Musik  |   |

|    |   |   |
|----|---|---|
|    | <p>unterbrochen, und die Polizistin rief einige Leute nach vorn, um ihnen den Ausweis auszuhändigen. Dann</p>   | <p>44-Lex: <i>auszuhändigen</i></p>                                       |
| 45 | <p>schüttelten sie und der Kabarettist die Hand des Neubesitzers, und die Musik spielte wieder. Die nun</p>   |   |
| 50 | <p>einen Ausweis hatten, nahmen ihre Jacken und verließen auf schnellstem Weg das Kreiskulturhaus. Die Reihenfolge war alphabetisch, so daß ich relativ lange warten mußte. Als ich meinen Personalausweis erhielt, war mir von der Kombination aus Cola und Keksen schon kotzübel.</p> | <p>51-Syn: <i>mir war kotzübel</i></p>                                    |
|    | <p>Nur anfangs war der Personalausweis dafür da, in Kinofilme mit nackten Frauenbrüsten zu kommen.</p>  | <p>52-54-II: Erkennung der Ironie</p>                                     |
| 55 | <p>Später diente er mir hauptsächlich als Kommunikationsmittel mit der Volkspolizei. Man bekam den Ausweis in einer schönen Plastikhülle überreicht, in die man die Bilder seiner Lieblingsband steckte. Bei jeder einzelnen Überprüfung mußte ich diese Bilder aus</p>                 | <p>55-Lex: <i>Volkspolizei</i><br/>56-Syn: <i>überreicht bekommen</i></p> |
| 60 | <p>Schutzhülle entfernen, steckte sie sorgsam in die Arschtasche meiner Hose und hinterher wieder in die Plastikhülle. Die ständigen Überprüfungen ohne jede konkrete Konsequenz ließen uns nach und nach den Respekt verlieren. Wer fürchtet sich schon vor einem</p>                  | <p>62-64-II: Erkennung der Metapher<br/>64-Lex: <i>Nachttisch</i></p>     |
| 65 | <p>riesengroßen Hund, der seine Zähne auf den Nachttisch vergessen hat. Andauernd wurden wir auf der Straße kontrolliert, bekamen ein Alexanderplatz-Verbot</p>   |   |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 70 | <p>ausgesprochen oder wurden von der Transportpolizei auf einem Bahnhof so lange festgehalten, bis unser Zug zum Punkkonzert abgefahren war. Einmal wurde ich für zwölf Stunden in Polizeigewahrsam genommen, weil ich die Straße diagonal überquert hatte. Mehrere Male wurde ich von Polizisten in Diskussionen über mein »unsozialistisches Aussehen« verwickelt, das aus</p> | <p>70-Lex: <i>in Polizeigewahrsam genommen werden</i></p>  |
| 75 | <p>schwarz gefärbten Haaren und Schnürstiefeln bestand. Wenn ich dann aus der DDR-Verfassung zitierte, daß jeder aussehen darf, wie er will, es nicht auf das Aussehen ankommt, oder darauf hinwies, daß Margot Honecker, unsere Volksbildungsministerin und die Frau</p>  | <p>74Lex: <i>Schnürstiefeln</i></p> <p>75-Lex: <i>Verfassung</i></p> <p>77-EI: Margot Honecker, unsere Volksbildungsministerin und die Frau des Staatsratsvorsitzenden</p> <p>79-Lex und EI: Genosse</p> |
| 80 | <p>des Staatsratsvorsitzenden, sogar blau gefärbte Haare hat, oder wenn ich die Genossen in sonstige Widersprüche verstrickte, kam der überzeugende Satz, den sie wohl in ihrer Ausbildung wieder und wieder geübt hatten: »Nun werdense nich noch frech!«</p>   | <p>79-Lex und EI: Genosse</p> <p>84-L1: <i>abschneiden</i> als afsnijden</p>   |
| 85 | <p>Shanty mußte sich seine langen Haare bei einer Party abschneiden lassen, weil der Gastgeber mit ihm gewettet hatte: »Wenn du dreimal gegen diese Wand klopfst, kommt die Polizei.« Shanty hätte einen Kasten Bier gewonnen, aber es war sinnlos, der Gastgeber</p>  | <p>86-L1: <i>Kasten</i> als Kast</p> <p>89-Lex: <i>Zusammenrottung</i><br/>89-Lex: <i>geahndet werden</i></p>  |
| 90 | <p>kannte seine Nachbarn besser. Ansammlungen von mehr als drei Personen konnten als »Zusammenrottung« geahndet werden. Die offizielle Form der Festnahme</p>  | <p>91-Lex: <i>Zuführung</i></p>  |

|     |   |                                 |
|-----|---|---------------------------------|
| 95  | <p>hieß &gt;&gt;Zuführung&lt;&lt;. Man konnte ohne weiteres bis zu 24</p> | 93-Lex: <i>Sachverhalt</i>      |
| 100 | <p>Stunden lang auf irgendeiner Polizeistation &gt;&gt;zur</p>            |                                 |
| 105 | <p>Feststellung eines Sachverhaltes&lt;&lt; zugeführt sein.</p>           |                                 |
|     | <p>Meistens führen wir dann auf irgendein Polizeirevier und</p>           |                                 |
|     | <p>muten uns dort ausziehen, damit unsere Sachen genau</p>              |                                 |
|     | <p>berprft werden konnten. Alles Geschriebene wurde</p>                 |                                 |
|     | <p>gründlich studiert, und jede Kassette wurde abgehört,</p>              |                                 |
| 100 | <p>während wir mehr oder weniger nackt daneben standen.</p>               |                                 |
|     | <p>Einmal war ich gemeinsam mit Juri zugeführt worden,</p>                |                                 |
|     | <p>der leider zum Zeitpunkt der Festnahme sehr betrunken</p>              | 102-Lex: <i>Unterwäsche</i>     |
|     | <p>war. Die Zuführung ernüchterte ihn nicht wesentlich,</p>               |                                 |
|     | <p>und als wir in Unterwäsche vor den Polizisten standen,</p>             | 104-EI: <i>Erich Honecker</i>   |
| 105 | <p>sprang er plötzlich durch das Zimmer, drehte das</p>                   | 105-Lex und EI: <i>Genossen</i> |
|     | <p>offizielle Bild von Erich Honecker um und rief: &gt;&gt;14,80</p>      |                                 |
|     | <p>Mark! Mehr ist Ihnen unser Parteivorsitzender nicht</p>                |                                 |
|     | <p>wert, Genossen?&lt;&lt; Es wurde eine besonders lange</p>              |                                 |
|     | <p>Zuführung.</p>   |                                 |

## 5.2 V5: Die ersten zehn Seiten aus: *Am Beispiel meines Bruders* von Uwe Timm

Die Schüler der 5. Klasse lasen die ersten zehn Seiten von Uwe Timms *Am Beispiel meines Bruders*. (2091 Wörter) Dieses Fragment ist dadurch angebracht, dass sie reale Tagebucheinträge vom Bruder des Schriftstellers enthält, die Ambition und den Zweifel des Letzteren über seinen Bruder zu schreiben zeichnet und die Erinnerungen und Beschreibungen der Kommunikation der Eltern beschreibt. Weltwissen der Leser wird herausgefordert, wegen der Geschichte des Bruders, deutscher SS-Soldat an der Ostfront. Wichtig ist direkt am Anfang, der Schilderung den Altersunterschied zwischen den Brüdern

zu entnehmen. Auf Grund dieser Erkenntnis sind zum Beispiel die Betrachtungen über Mutter zu verstehen.

Verschiedene Erzählstränge und zeitliche Einheiten wechseln einander ab, werden dennoch verbunden durch die explizite Erzählstimme, die allerdings nicht nur erzählt und sammelt, sondern auch den Zweifel an seiner Arbeit äußert.<sup>113</sup> Die Probanden werden durch den Text zum Denken über das Verfassen eines Textes eingeladen und so zum Denken auf meta-literarischem Niveau aufgefordert. Außerdem werden sie nicht nur innerhalb des Textes die verschiedenen Fragmente miteinander verknüpfen müssen, sondern sich auch der Schuld und Aufarbeitung der Geschichte bewusst sein müssen, um den Text verstehen zu können. Die Leser werden so nicht nur zum intendierten, sondern auch zum elaborierten Inferieren herausgefordert, während dessen psychologische, ethische und politische Aspekte in Betracht genommen werden müssen.<sup>114</sup> Als Beispiel dafür gilt das Fragment des Blaubartmärchens. Handelt es sich im Märchen über die Konsequenzen vom Aufklären eines blutigen Geheimnisses, auch im Werk Timms handelt es sich darüber. Timm konnte dieses Blaubartmärchen erst als Erwachsener zu Ende lesen. Auch seine Arbeit mit dem Nachlass seines Bruders hat auf sich warten lassen. Er hatte schon manchmal angefangen, hörte jedoch auch wieder mit dem Lesen des Tagebuches auf. Wegen der im Buch vorliegenden Arbeit mit dem Nachlass, zeigt Timm einen psychologischen Werdegang vom kleinen Bruder des SS-Soldaten zum Erwachsenen.

Der Stil des Textes wechselt, abhängig von der Erzählstimme des Schriftstellers oder seines Bruders.

Obschon es sich hier um einen relativ kurzen Text handelt, werden die Probanden im Bereich der signifikanten Niveau 4-Merkmale herausgefordert. Rein sprachlich sollte der Text keine Probleme bereiten, weil er auf Niveau B2 eingestuft worden ist.<sup>115</sup>

Auch dieser Roman wurde noch von keinem der Schüler gelesen.

|  | <b>Text</b>  | <b>Schwierigkeiten</b>  |
|--|--|---|
|  | Timm, Uwe, Am Beispiel meines Bruders. (Vom Autor neu durchsehene Ausgabe 2010. <sup>8</sup> 2014) München DTV, S.7-16 | <b>Lex: Wortschatz</b><br><b>Ph/G; Phonem-Graphem</b><br><b>Kombination</b><br><b>Phon: Phonologische</b><br><b>Repräsentation</b><br><b>Syn: Syntax</b><br><b>L1: Verwirrung mit dem</b> |

<sup>113</sup> Sehe Anhang 3

<sup>114</sup> [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) -Dozenteninfo - Bedeutung(sschichten) ad *Am Beispiel meines Bruders* (Stand 26.4.2016)

<sup>115</sup> [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) -Dozenteninfo - Vokabular ad *Am Beispiel meines Bruders* (Stand 26.4.2016)

|    |   | <b>Niederländischen</b><br><b>II: Intendiertes Inferieren</b><br><b>EI: Elaboratives Inferieren</b>                                      |
|----|---|--|
| 1  | Erhoben werden - Lachen, Jubel, eine unbändige Freude - diese Empfindung begleitet die Erinnerung an ein Erlebnis, ein Bild, das erste, das sich mir eingeprägt hat, mit ihm beginnt für mich das Wissen von mir selbst, das  | <b>x-Nummer der Zeile</b><br>1-Syn: <i>Erhoben</i> erkennen als Partizip II und dazu lexikalisch erkennen<br><br>3-Lex: <i>eingepägt</i> |
| 5  | Gedächtnis: Ich komme aus dem Garten in die Küche, wo die Erwachsenen stehen, meine Mutter, mein Vater, meine Schwester. Sie stehen da und sehen mich an. Sie werden etwas gesagt haben, woran ich mich nicht mehr erinnere, vielleicht: Schau mal, oder sie werden gefragt |  |
| 10 | haben: Siehst du etwas? Und sie werden zu dem weißen Schrank geblickt haben, von dem mir später erzählt wurde, es sei ein Besenschrank gewesen. Dort, das hat sich als Bild mir genau eingeprägt, über dem Schrank, sind Haare zu sehen, blonde Haare. Dahinter hat sich    | 12-Lex: Besenschrank<br>13-Lex: <i>eingepägt</i><br><br>15-Lex: <i>hebt mich hoch</i>  |
| 15 | jemand versteckt - und dann kommt er hervor, der Bruder, und hebt mich hoch. An sein Gesicht kann ich mich nicht erinnern, auch nicht an das, was er trug, wahrscheinlich Uniform, aber ganz deutlich ist diese Situation: Wie mich alle ansehen, wie ich das blonde        |  |
| 20 | Haar hinter dem Schrank entdecke, und dann dieses Gefühl, ich werde hochgehoben - ich schwebe.<br><br>Es ist die einzige Erinnerung an den 16 Jahre älteren   |  |

|    |  |   |
|----|--|---|
| 25 | <p>Bruder, der einige Monate später, Ende September, in der Ukraine schwer verwundet wurde.</p> <p>30.9.1943</p> <p><i>Mein Lieber Papi</i></p> <p><i>Leider bin ich am 19. schwer verwundet ich bekam ein</i></p>   | <p>26-II: <i>Erkennen der Originaldokumente - Brief vom Bruder</i></p> <p>26 usw. Syn: die Frage beim Lesen der nicht korrigierten Briefe des Bruders ist, ob die Schüler die Fehler in denen als solche erkennen und ob die fehlende Interpunktion ihnen beim Lesen hindert.</p> <p>29-Syn: <i>die die</i></p> |
| 30 | <p><i>Panzerbüchschenschuss durch beide Beine die die sie mir nun abgenommen haben. Dass rechte Bein haben sie unterm Knie abgenommen und dass linke Bein wurde am Oberschenkel abgenommen sehr große Schmerzen hab ich nicht mehr tröste die Mutti es geht alles vorbei in ein paar Wochen bin ich in Deutschland dann kanns du Mich besuchem ich bin nicht waghalsig gewesen</i></p> <p><i>Nun will ich schließen</i></p> <p><i>Es Grüßt dich und Mama, Uwe und alle</i></p> <p><i>Dein Kurdel</i></p> | <p>30-Syn: <i>dass (sic)</i></p> <p>31-Syn: <i>dass (sic)</i></p> <p>32-Lex: <i>Oberschenkel</i></p>  |
| 40 | <p>Am 16.10.1943 um 20 Uhr starb er in dem Feldlazarett 623.</p> <p>Abwesend und doch anwesend hat er mich durch meine Kindheit begleitet, in der Trauer der Mutter, den Zweifeln des Vaters, den Andeutungen zwischen den Eltern. Von ihm wurde erzählt, das waren kleine, immer ähnliche Situationen, die ihn als mutig und anständig auswiesen.</p>   | <p>40-Lex: <i>Feldlazarett</i></p> <p>43-II: <i>zeitliche Zäsur</i></p> <p>45-Lex: <i>Andeutungen</i></p> <p>47-Lex: <i>anständig</i></p>   |



|    |  |   |
|----|--|---|
| 50 | <p>Auch wenn nicht von ihm die Rede war, war er doch gegenwärtig, gegenwärtiger als andere Tote, durch Erzählungen, Fotos und in den Vergleichen des Vaters, die mich, den Nachkömmling, einbezogen.</p>   | <p>49-Lex: <i>gegenwärtig</i></p> <p>51-Lex: <i>Nachkömmling</i></p>  |
| 55 | <p>Mehrmals habe ich den Versuch gemacht, über den Bruder zu schreiben. Aber es blieb jedes Mal bei dem Versuch. Ich las in seinen Feldpostbriefen und in dem Tagebuch, das er während seines Einsatzes in Russland geführt hat. Ein kleines Heft in einem hellbraunen Einband mit der Aufschrift <i>Notizen</i>.</p>          | <p>52-II: Erkennung der Mitteilung über das Schreiben - metaliterarisches Niveau</p> <p>54-Syn: -das- reflexives Pronomen; vielleicht wird -dass- Konjunktion erwartet.</p>   |
| 60 | <p>Ich wollte die Eintragungen des Bruders mit dem Kriegstagebuch seiner Division, der <i>SS-Totenkopf-division</i>, vergleichen, um so Genaueres und über seine Stichworte Hinausgehendes zu erfahren. Aber jedes Mal, wenn ich in das Tagebuch oder in die Briefe hineinlas, brach ich die Lektüre schon bald wieder ab.</p> | <p>59-EI: Kenntnis von der Geschichte dieser Division</p> <p>60-Syn: <i>Genaueres</i> erkennen als substantiviertes Adjektiv</p> <p>61-Syn: <i>über...Hinausgehendes</i> erkennen als substantiviertes Adjektiv</p> |
| 65 | <p>Ein ängstliches Zurückweichen, wie ich es als Kind von einem Märchen her kannte, der Geschichte von Ritter Blaubart. Die Mutter las mir abends die Märchen der Brüder Grimm vor, viele mehrmals, auch das Märchen von Blaubart, doch nur bei diesem mochte ich</p>  | <p>64-II: Verbindung des Märchens und der Geschichte des Bruders</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhaltlich</li> <li>- Metaliterarisch: als Leser-Verfasser</li> </ul>                                 |
| 70 | <p>den Schluss nie hören. So unheimlich war es, wenn Blaubarts Frau nach dessen Abreise, trotz des Verbots, in das verschlossene Zimmer eindringen will. An der Stelle</p>   | <p>68-L1: <i>mochte</i> verstehen wie ‚mocht‘ statt ‚wilde‘.</p> <p>69-Lex: <i>unheimlich</i></p> <p>70-Lex: <i>trotz</i></p>   |

|    |   |   |
|----|---|---|
| 75 | <p>bat ich die Mutter, nicht weiterzulesen. Erst Jahre später, ich war schon erwachsen, habe ich das Märchen zu Ende gelesen.</p>   | <p>75-EI: Erkennen des Märchens<br/>75Lex: <i>die Türe</i> erkennen veralteter Sprache<br/>75-Lex: <i>schwomm</i> erkennen als Präteritum von schwemmen = stromen</p>   |
| 80 | <p><i>Da schloss sie auf, und wie die Türe aufging, schwamm ihr ein Strom Blut entgegen, und an den Wänden herum sah sie tote Weiber hängen, und von einigen waren nur die Gerippe noch übrig. Sie erschrak so heftig, dass sie die Türe gleich wieder zuschlug, aber der Schlüssel sprang dabei heraus und fiel in das Blut. Geschwind hob sie ihn auf und wollte das Blut abwaschen, aber es war</i></p>    | <p>78-Lex: <i>Gerippe</i><br/>80-Lex: <i>Geschwind</i><br/>81-Lex: <i>umsonst</i><br/>82-Syn: <i>wenn sie es auf der einen Seite abgewischt -hatte- bleibt aus.</i></p> |
| 85 | <p><i>umsonst, wenn sie es auf der einen Seite abgewischt, kam es auf der anderen Seite wieder zum Vorschein.</i></p>   | <p>86-II: festhalten des ‚Grundes‘ für die Verzögerung</p>  |
| 90 | <p>Ein anderer Grund war die Mutter. Solange sie lebte, war es mir nicht möglich, über den Bruder zu schreiben. Ich hätte im Voraus gewusst, was sie auf meine Fragen geantwortet hätte. Tote soll man ruhen lassen. Erst als auch die Schwester gestorben war, die Letzte, die ihn kannte, war ich frei, über ihn zu schreiben, und frei meint, alle Fragen stellen zu können, auf nichts, auf niemanden</p> | <p>93-Lex: <i>Rücksicht nehmen</i></p>  |
| 95 | <p>Rücksicht nehmen zu müssen.</p> <p>Hin und wieder träume ich vom Bruder. Meist sind es nur Traumfetzen, ein paar Bilder, Situationen, Worte. Ein</p>   | <p>95-Lex: Hin und wieder, zeitbezogen statt räumlich gemeint.<br/>Lex: <i>Traumfetzen</i><br/>98-II: Erkennen als Traum</p>  |

|     |  |  |
|-----|--|--|
|     | Traum hat sich mir recht genau eingeprägt.                 |  |
| 100 | Jemand will in die Wohnung eindringen. Eine                | 99-Lex:<br><i>verdreckt, verschlammt</i> |
|     | Gestalt steht draußen, dunkel, verdreckt, verschlammt.     | 101-Lex: <i>stemme ich mich</i>          |
|     | Ich will die Tür zudrücken. Die Gestalt, die kein Gesicht  |  |
|     | hat, versucht, sich hereinzuzwängen. Mit aller Kraft       |  |
|     | stemme ich mich gegen die Tür, dränge diesen               |  |
| 105 | gesichtslosen Mann, von dem ich aber bestimmt weiß,        | 105-Lex: <i>verriegeln</i>               |
|     | dass es der Bruder ist, zurück. Endlich kann ich die Tür   | 106-Lex: <i>zerfetzt</i>                 |
|     | ins Schloss drücken und verriegeln. Halte aber zu meinem   |  |
|     | Entsetzen eine raue, zerfetzte Jacke in den Händen.        |  |
|     |  |  |
| 110 | Der Bruder und ich.  |  |
|     |  |  |
|     | In anderen Träumen hat er dasselbe Gesicht wie auf den     |  |
|     | Fotos. Nur auf einem Bild trägt er Uniform. Von dem        |  |
|     | Vater gibt es viele Fotos, die ihn mit und ohne Stahlhelm, |  |
|     |  |  |
| 115 | mit Feldmütze, in Dienst- und in Ausgeh-uniform, mit       |  |
|     | Pistole und mit Luftwaffendolch zeigen. Vom                |  |
|     | uniformierten Bruder hingegen findet sich nur diese eine   |  |
|     | Aufnahme, die ihn, den Karabiner in der Hand, bei einem    |  |
|     | Waffenappell auf dem Kasernenhof zeigt. Er ist darauf      |  |
|     |  |  |
| 120 | nur von fern und so undeutlich zu sehen, dass allein       |  |
|     | meine Mutter behaupten konnte, sie habe ihn sofort         |  |
|     | erkannt.   |  |
|     |  |  |
|     |  |  |

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 125 | <p>Ein Foto, das ihn in Zivil zeigt, wahrscheinlich zu der Zeit aufgenommen, als er sich freiwillig zur Waffen-SS meldete, habe ich, seit ich über ihn schreibe, in meinem Bücherschrank stehen: Ein wenig von Unten aufgenommen, zeigt es sein Gesicht, schmal, glatt, und die sich andeutende steile Falte zwischen den Augenbrauen</p>           | <p>126-Lex: <i>andeutende</i><br/>126-Lex: <i>Falten</i></p>  |
| 130 | <p>gibt ihm einen nachdenklichen strengen Ausdruck. Das blonde Haar ist links gescheitelt.</p>  | <p>128-Lex: <i>gescheitelt</i></p>  |
| 135 | <p>Eine Geschichte, die von der Mutter immer wieder erzählt wurde, war die, wie er sich freiwillig zur Waffen-SS melden wollte, sich dabei aber verlaufen hatte. Sie erzählte es so, als wäre das, was dann danach kam, vermeidbar gewesen. Eine Geschichte, die ich so früh und so oft gehört habe, dass ich alles wie miterlebt vor mir sehe.</p> | <p>131Syn: <i>war die, wie er sich...</i><br/>unbekanntere Satzbau</p> <p>132-Lex: <i>verlaufen</i></p> <p>133-Syn: wäre nicht erkennen von Konjunktiv</p>                          |
| 140 | <p>1942, im Dezember, an einem ungewöhnlich kalten Tag, spätnachmittags, war er nach Ochsenzoll, wo die SS-Kasernen lagen, hinausgefahren. Die Straßen waren verschneit. Es gab keine Wegweiser, und er hatte sich in</p>   | <p>135-Lex: <i>miterlebt</i> möglich als miter-lebt gelesen</p> <p>137-II: Erkennen als die von Mutter erzählte Geschichte</p> <p>138-Lex: <i>Ochsenzoll</i> erkennen als Namen</p> |
| 145 | <p>der einbrechenden Dunkelheit verlaufen, war aber weiter an den letzten Häusern vorbei in Richtung der Kasernen gegangen, deren Lage er sich auf dem Plan eingepägt</p>   | <p>140-Lex: <i>verschneit</i></p> <p>146-Lex: <i>Bodensenken</i><br/>146-Lex: <i>Bachläufe</i></p>  |

|     |   |  |
|-----|---|--|
| 150 | <p>hatte. Kein Mensch war zu sehen. Er geht hinaus ins offene Land. Der Himmel ist wolkenlos, und nur über den Bodensenken und Bachläufen liegen dünne Dunstschwaden. Der Mond ist eben über einem Gehölz aufgegangen. Der Bruder will schon umkehren, als er einen Mann entdeckt. Eine dunkle Gestalt, die am Rand der Straße steht und über das verschneite Feld in Richtung des Mondes blickt.</p> | <p>147-Lex: <i>Dunstschwaden</i><br/>147-Lex: <i>Gehölz</i></p>  |
| 155 | <p>Einen Moment zögert der Bruder, weil der Mann wie erstarrt dasteht, sich auch dann nicht bewegt, als er die ihm näherkommenden im Schnee knirschenden Schritte hätte hören müssen. Der Bruder fragt ihn, ob er</p>   | <p>156-Lex: sich regen</p>   |
| 160 | <p>den Weg zur SS-Kaserne kenne. Einen recht langen Augenblick regt sich der Mann nicht, als habe er nichts gehört, dreht sich dann langsam um und sagt: Da. Der Mond lacht. Und als mein Bruder nochmals nach dem Weg zu der Kaserne fragt, sagt der Mann, er solle ihm</p>  | <p>161-L1 rüstig - ähnelt dem L1-rustig<br/>162Lex: Längst<br/>163-Lex: Musterungsstelle</p>                 |
| 165 | <p>folgen, und geht auch sogleich voran, schnell, schreitet rüstig aus, er geht, ohne sich umzudrehen, ohne Rast durch die Nacht. Längst ist es zu spät, um noch zur Musterungsstelle zu kommen. Mein Bruder fragt nach dem Weg zum Bahnhof, aber der Mann geht, ohne zu</p>  | <p>166-Lex: heisere<br/>166-Syn: Muhen, nicht erkennen der Substantivierung des Verbs<br/>166-Lex: Muhen</p> |
| 170 | <p>antworten vorbei an dunklen Bauernhäusern, an Ställen, aus denen das heisere Muhen der Kühe zu hören ist. In den Radspuren splittert unter dem Tritt das Eis. Mein</p>   |  |

|     |   |  |
|-----|---|--|
| 175 | <p>Bruder fragt nach einiger Zeit, ob sie denn auf dem richtigen Weg seien. Der Mann bleibt stehen, dreht sich um und sagt: Ja. Wir gehen zum Mond, da, der Mond lacht, er lacht, weil die Toten so steif liegen.</p>   |  |
| 180 | <p>Nachts, als er nach Hause kam, erzählte mein Bruder, wie ihn einen Moment gegraust habe, und dass er später, nachdem er zu dem Bahnhof zurückgefunden hatte, zwei Polizisten getroffen habe, die einen Irren suchten, der aus den Alsterdorfer Anstalten entlaufen war.</p> <p>Und dann?</p> <p>Am nächsten Tag war er frühmorgens losgefahren, hatte die Kaserne und das Musterungsbüro gefunden,</p> | 176-Lex: Anstalt   |
| 185 | <p>wurde auch sofort genommen: 1,85 m groß, blond, blauäugig. So wurde er Panzerpionier in der <i>SS-Totenkopfdivision</i>. 18 Jahre war er alt.</p>  | 185-Phon: <i>Eliteeinheit</i>  |
| 190 | <p>Die Division galt unter den SS-Divisionen als eine Eliteeinheit, wie auch die Divisionen <i>Das Reich</i> und <i>Leibstandarte Adolf Hitler</i>. Die <i>Totenkopfdivision</i> war 1939 aus der Wachmannschaft des Dachauer KZ gebildet worden. Als besonderes Zeichen trugen die Soldaten nicht nur wie die anderen SS-Einheiten den Totenkopf an</p>  | 190-Lex: <i>Kragenspiegel</i>  |
| 195 | <p>der Mütze, sondern auch am Kragenspiegel.</p>  | 192-II: zeitliche Zäsur erkennen<br>192-L1: <i>Seltsam</i> Verwirrung mit -zeldzaam- |
|     | <p>Seltsam war an dem Jungen, dass er hin und wieder in der</p>   | 195-Lex: <i>ersichtlichen</i>  |

|     |   |   |
|-----|---|---|
| 200 | <p>Wohnung verschwand. Und zwar nicht, weil er eine Bestrafung zu befürchten hatte, er verschwand <i>einfach so</i>, ohne ersichtlichen Grund. Plötzlich war er unauffindbar. Und ebenso plötzlich war er wieder da. Die Mutter fragte, wo er gesteckt habe. Er verriet es nicht.</p>   | <p>199-Lex: Herzflimmern<br/>200-Lex: diagnostiziert</p>  |
| 205 | <p>Es war die Zeit, als er körperlich recht schwach war. Blutarmut und Herzflimmern hatte Dr. Morthorst diagnostiziert. In der Zeit war der Bruder nicht zu bewegen, draußen zu spielen. Er ging nicht aus der Wohnung, er ging auch nicht in den Laden, der von der Wohnung aus über eine Treppe zu erreichen war, auch nicht in die Werkstatt, von dem Vater <i>Atelier</i> genannt. Er</p> | <p>107-Lex: <i>Abstellkammer</i></p>  |
| 210 | <p>blieb in der überschaubaren Wohnung mit den vier Zimmern, einer Küche, einer Toilette und einer Abstellkammer verschwunden. Die Mutter war eben aus dem Zimmer gegangen, kam wenig später zurück. Er war nicht mehr da. Sie rief, guckte unter den Tisch, in den</p>   | <p>211-Lex: <i>Sonderbar</i></p>  |
| 215 | <p>Schrank. Nichts. Es war, als hätte er sich in Luft aufgelöst. Es war sein Geheimnis. Das einzig Sonderbare an dem Jungen.</p>  | <p>214-Lex: <i>gestrichen</i><br/>215-Lex: <i>hölzerne</i><br/>215-Lex: <i>Podest</i><br/>216-Lex: <i>vortäuschte</i></p> |
| 220 | <p>Später, Jahre Später, erzählte die Mutter, habe sie, als die Fenster der Wohnung gestrichen wurden, das hölzerne Podest entdeckt, das, die Wohnung lag im Parterre, eine Fensterbank vortäuschte. Dieses Podest konnte man abrücken, und dahinter lagen</p>  | <p>217-Lex: <i>Steinschleudern</i><br/>219-Lex: <i>freien Wildbahn</i></p>  |

|     |  |                              |
|-----|--|------------------------------|
| 225 | <p>Steinschleudern, eine Taschenlampe, Hefte und Bücher, die Tiere in der freien Wildbahn beschrieben, Löwen, Tiger, Antilopen. An die Titel der anderen Bücher konnte sich die Mutter nicht mehr erinnern. Dort drin muss er gegessen und gelesen haben. Er lauschte, hörte die Schritte, die Stimmen, der Mutter, des Vaters und war unsichtbar.</p>         |                              |
| 230 | <p>Als die Mutter das Versteck fand, war der Bruder schon beim Militär. Das eine Mal, als er noch auf Besuch kam, hatte sie versäumt, ihn zu fragen.</p>   |                              |
| 235 | <p>Blass, regelrecht <i>durchsichtig</i> soll er als Kind gewesen sein. Und so konnte er verschwinden und plötzlich wieder auftauchen, saß am Tisch, als sei nichts gewesen. Auf die Frage, wo er gesteckt habe, sagte er nur, unter dem Boden. Was ja nicht ganz falsch war. Sein Benehmen war sonderbar, aber die Mutter fragte nicht weiter, spionierte</p> | 236-Lex: <i>anständig</i>    |
| 240 | <p>ihm auch nicht nach, erzählte dem Vater nichts.</p>   | 239-Lex: <i>Festlegung</i>   |
|     | <p>Er war ein eher ängstliches Kind, sagte die Mutter.</p> <p>Er log nicht. Er war anständig. Und vor allem er war tapfer, sagte der Vater, schon als Kind. <i>Der tapfere Junge</i>. So wurde er beschrieben, auch von entfernten</p>   | 242-Lex: <i>Eintragungen</i> |
| 245 | <p>Verwandten. Es waren wörtliche Festlegungen, und sie werden es auch für ihn gewesen sein.</p>   |                              |



|     |  |  |
|-----|--|--|
| 250 | <p>Die Eintragungen in seinem Tagebuch beginnen im Frühjahr 1943, am 14. Februar, und enden am 6. 8. 43, sechs Wochen vor seiner Verwundung, zehn Wochen vor seinem Tod. Kein Tag ist ausgelassen. Dann, plötzlich, brechen sie ab. Warum? Was ist am 7. 8. passiert? Danach gibt es nur noch eine undatierte Eintragung aber davon soll später die Rede sein.</p> |  |
| 255 | <p><i>Feb. 14.</i></p> <p><i>Jede Stunde warten wir auf Einsatz. Ab 1/2 10 Alarmbereitschaft.</i></p>  | 256Lex: Trott  |
| 260 | <p><i>Feb. 15.</i></p> <p><i>Gefahr vorüber, warten.</i></p>   | 257-Lex: Appelle   |
|     | <p>So geht es weiter, Tag für Tag. Dann heißt es mal wieder warten, dann der alte Trott oder Appelle steigen.</p>  | 261Lex: Rollbahnbeschuss   |
| 265 | <p><i>Feb. 25.</i></p> <p><i>Wir gehen zum Angriff auf eine Höhe. Der Russe zieht sich zurück. Nachts Rollbahnbeschuss.</i></p>  |  |
| 270 | <p><i>Feb. 26.</i></p> <p><i>Feuertaufe. Russe wird in Stärke von 1 Battalion zurückgeschlagen. Nachts in Stellung ohne Winterkleidung am MG.</i></p>  | 267-Lex: Gelände   |
|     | <p><i>Feb. 27.</i></p>   | <p>270-Lex: Onelda erkennen als Namen<br/>270-Lex: Läusejagd</p> |

|            |   |  |
|------------|---|--|
| <p>275</p> | <p><i>Gelände wird durchkämmt. Viel Beute! dann geht es wieder weiter vor.</i></p> <p><i>Feb. 28.</i></p> <p><i>1 Tag Ruhe, große Läusejagd, weiter nach Onelda.</i></p> <p>Es war eine dieser Stellen, an denen ich früher innehielt, beim Weiterlesen zögerte. Könnte mit Läusejagd nicht auch etwas ganz anderes gemeint sein, nicht einfach das Entlausen der Uniform? Andererseits würde dann nicht dastehen <i>1 Tag Ruhe</i>. Aber dann dieses: <i>Viel Beute!</i></p> <p>Was verbirgt sich dahinter? Waffen? Warum dieses Ausrufezeichen, das sich sonst selten in seinen Notizen findet?</p> | <p>ab 270-EI: <i>Läusejagd</i> - die Referenz an der Vernichtung der Juden und Pogroms in Ost-Europa</p> |
|------------|---|--|

## 6 Die Analyse lauten Denkens

Im Folgenden werden anhand der Analyse der Protokolle des lauten Denkens (Anhang 5) zunächst die wichtigsten Ergebnisse beschrieben, wonach die Ergebnisse zusammenfassend miteinander verbunden werden, bzw. auf die Einstufungskriterien des Literaturkatalogs für Deutsch bezogen werden. Zum Schluss bieten die Ergebnisse Anlass zu einigen Bemerkungen über den Leseunterricht.

Bezüglich der Protokolle lässt sich feststellen, dass sie in dem Sinne unterschiedlich sind, dass V5st und V5sch beim lauten Denken nah am Text geblieben sind. V5g hat abstraktere Bemerkungen gemacht und darauf fokussiert, explizit festzustellen wie er den Text versteht. Die Protokolle der V4-Leser sind ebenfalls unterschiedlich, allerdings aus zwei Gründen.

Einer der Probanden, V4g, hatte seine Aufnahme nicht richtig gespeichert. Seine Arbeit ist leider verloren gegangen. Wegen organisatorischer und zeitlicher Beschränkungen war es unmöglich eine neue Runde lauten Denkens zu arrangieren. Es gab allerdings eine unkonventionelle Möglichkeit die dritte Aufnahme zu bekommen und eine größtmögliche Probandenvariation innerhalb von der V4 Gruppe zu gewährleisten. Ein V4-Schüler an einer anderen Schule: Forteslyceum Gorinchem hat mitgearbeitet und denselben Text gelesen. Erst ist er mittels den schon genannten Cito-Prüfungen eingestuft worden und als V4g identifiziert. Die V4 Schüler haben, wie auch die V5 Schüler, auf verschiedene Art und Weise gelesen. V4sch und V4st haben alles laut gemacht: lesen und denken. Trotzdem ist die Qualität ihrer Daten verschieden. Auch der dritte Leser hat seine Arbeit anders als zu erwarten wäre gemacht: er hat während des Lesens regelmäßig metakognitiv kommentiert.<sup>116</sup> Obschon es sich vor allem in der V4 Gruppe also um Daten handelt, mit einer größeren Diversität als erwartet wurde, bieten sie gerade wegen dieser Verschiedenheit interessante Einsichten in mögliche Leseschwierigkeiten.

### 6.1 V4 Protokolle lauten Denkens

Der allgemeine Eindruck der gesamten Protokolle ist die der großen Mühe der Probanden mit dem Text. Die Leser haben den Text relativ langsam gelesen wozu auch das laute Lesen und

---

<sup>116</sup> Für die Beschreibung des Begriffes ‘metakognitiv’ wird in dieser Arbeit bei der Definition von Schoonen et al. angeschlossen:” In the context of reading, metacognitive knowledge should be understood as readers’ assessment of themselves as readers and their knowledge and control of strategies for processing and learning from text, in relation to both the complexity of the task at hand and the goals and plans that guide the reading process.” (Schoonen 98 S. 75)

Denken beigetragen haben werden.<sup>117</sup> Hiermit lässt sich ihre Mühe allerdings nicht vollständig erklären. V4st zum Beispiel spricht kontinuierlich<sup>118</sup>, eilig, er kommentiert andauernd und verwendet sehr regelmäßig das Wort ‚waarschijnlijk‘ (wahrscheinlich). Er macht so während des Lesens einen verunsicherten und nervösen Eindruck:

V4st 1. Nee dat snap ik helemaal niet.

V4st 4. Oh mijn hemel. Over het leven van, wat nou?

V4st 6. In laatste week was het veertien, oh z'n verjaardag. Schrijf gewoon Geburstag dan, die in den letzten w..Wochen das 14. Lebensjahr vollendet hatten, denk ik. Z'n verjaardag, denk ik dat ie bedoelt.

V4st 7. We... vullen hier een werkwoord in, want ik weet niet wat dit woord is.

V4st 7. Ehh hoe wij het personeelsa, personalausweise, misschien heb ik het fout dat het een persoonsbewijs is, maar het lijkt me een persoonsbewijs want je hebt nah het is geen persoonsbewijs, laat maar. Dat is schein in plaats van weis. Lekker bezig. Lekker bezig (ironisch)

V4st 14. ohh moeilijke duitslander woorden.

V4st 15. Nou dat is een soort van.. ja ...eh..

V4st 16. Dat gaat goed. Gaat heus goed.

Er scheint auch sein Lesen und Textverständnis eher zu komplizieren als zu vereinfachen:

V4st 2. Het leven ongezien, het uitzicht van rennen naar een plaats vol voldoening of zo. Bedeutung is waarschijnlijk iets met ... ja men (onverstaanbaar) het al dat andere hebben. Kraftiger, dus ja, soort van mensen die goed zijn in handelen natuurlijk ja, maar eh goed met een situatie om kunnen gaan. In het Engels resourceful.

V4sch spricht auch während des Lesens, macht allerdings einen ruhigeren Eindruck, weil er die Arbeit nicht stets kommentiert, aber fokussiert liest, und den Text zu verstehen versucht.

V4sch 2. ... Kräftige Fünftkläbler boxten mir aus Spaß in den Bauch. Box ehm wacht, dus krachtige vijfde jaars boksen mensen met plezier in hun buik.

V4g spricht weniger, er liest und unterbricht sein Lesen, wenn er erklären will, warum er den Text nicht meistert:

(V4g) 11:30

't Is ook,... ik heb dat sowieso wel bij grote teksten...ik droom natuurlijk snel weg dus...helemaal ook als dan een ehm... bijvoorbeeld net, dan snap ik een zinnetje wel...dat ie dan in de politie, dan wat ik tenminste dacht dat 'ie bij de politie gevangengenomen was...en dan droom ik daar gelijk naar toe...dus dan zie ik dat gelijk voor me en dan ben ik toch weer tien seconden kwijt.

12:36

---

<sup>117</sup> Schramm, K. (2001) S. 198; Bowles, Melissa A. (2010) S.68

<sup>118</sup> Wegen seines kontinuierlichen Sprechens war es unmöglich die Zeitangaben zu verwenden wie in den anderen Protokollen gemacht worden ist. Wegen dieser Schwierigkeit sind die verschiedenen Absätze nummeriert worden. Dies gilt auch für V4sch.

In allen Protokollen fällt auf, dass die Leser sich stark auf den lexikalischen Aspekt fokussieren und wegen lexikalischer Wissenslücken beim Lesen gehindert werden, entweder weil sie sich dadurch der Bedeutung des Textes nicht sicher sind, was sich aufbaut zur Verunsicherung überhaupt, oder weil tatsächlich Fehler gemacht werden, und der Text deswegen unverständlich wird:

(V4sch) 2. Ehm. Das das Leben erschien, wat is erschien? Ja oké.

(V4sch) 3. En ik dacht eraan wie wir uns das damals nie getraut hätten. Hoe wij ons ehm niet vertrouwd hadden, hadden. (...)

Heute beginnt für euch ein Neuer Lebensabschnitt. Vandaag begint ehm begint voor euch een een nieuw nieuw levens ehm ik weet niet. (...)

Es hörte ga gar nicht auf. Eh het hoort er niet bij.

(V4g) 2:24

Neen het eerste stuk daar word ik echt niet wijzer van, ik ga nu de tweede alinea lezen....

Ik snap gewoon...ik snap veel woorden in de eerste alinea ook niet dus...

En zonder woordenboek is het natuurlijk een beetje moeilijk opzoeken.

2:49

(V4st) 3. Eh vijfde klassers boxen in 't. Boxen dat is waarschijnlijk, niet boksen, dat is een ander woord, wat ik niet ken, maar boxen mir dat betekent dan, dat betekent waarschijnlijk eh Spaß, voor de lol in de bo, ze gooien hem waarschijnlijk in de bosjes, ofzo. En hij dacht dat ehm dat daar niet getrouwd hebben

Zwei der Probanden (V4g und V4st) lesen statt Siebtklässler, das Wort ‚Sechstklässler‘. Eine mögliche Erklärung wäre, dass sie aus Nervosität oder Eile, das Wort lesen, was sie zu begegnen erwarten: nach ‚fünf‘ kommt ‚sechs‘. Möglicherweise liegt dem ein zu hoher Anspruch des Arbeitsgedächtnisses zu Grunde, was wiederum aus zu geringem lexikalischem Wissen erklärt werden kann.<sup>119</sup>

Auch technische Fehler beim Lesen spielen möglich eine Rolle in der Verwirrung über den Textinhalt:

V4st. 4. Jugendweihle, vrije Duitse jeu, Jugenweihle weet ik niet meer, daarna komt vrije Duitse jeugd.

Vielleicht wird hier der Buchstabe -l- eingefügt, weil es sich hier um eine fürs Niederländische sehr ungewöhnliche Buchstabenkombination handelt.

---

<sup>119</sup> Lutjeharms, Madeline, (2010) S. 977

Die Textstruktur, die Perspektive, die innerliche textuelle Konsistenz bieten den Lesern kaum einen Halt. Intendiertes Inferieren wird von V4st nicht und von den anderen wenig und wenn, dann auf bestimmte Art und Weise gemacht:

(V4sch) 7. Aus perso ehh papier ich nehme an und geht es dan, dus dan zegt hij waarschijnlijk wat hij denkt.

Später reflektiert der Leser nochmals die Perspektive. V4sch versucht anhand des Textes herauszufinden, wer die erzählende Instanz ist und was sie macht. Lexikalische Lücken machen es ihm dennoch schwierig den Text zu verstehen.

(V4sch) 11. Ehhm oké je hebt dus wel een ik-persoon in dit verhaal, maar ehh hinter wieder in die oké die ständigen Überprüfungen ohne jede konkrete Konsequenz ließen uns nach und nach den Respekt verlieren. Ehh wacht even die ständigen Überprüfungen, wacht, zijn dat opst, wacht opstandige proefwerken? Eh ik weet niet of dat dat goed is.

V4sch entdeckt hier wegen der Gattung, dass es möglich ist, dass die Geschichte sich in einer anderen als der heutigen Zeit abspielt.

(V4sch) 5. Wir trafen uns zum ersten und zum letzten Mal. Erst hielt eine viereckige Polizistin eine Rede darüber. Oh wacht dat kan wel, want het is literatuur, dus het is waarschijnlijk wel iets ouder. Waarschijnlijk, het hoeft natuurlijk niet zo te zijn.

V4g knüpft bei der Textsorte und literarischen Leseweise an, wenn er erklärt, dass der Text schwierig zu lesen ist, weil man nicht von Aufgaben oder Fragen geleitet wird:

(V4g) 4:29

't Is ook moeilijk als je geen vragen hebt, om zeg maar eehm...eh dit te lezen zonder een doel ervoor te hebben dus je bent nergens naar op zoek en dan is het moeilijker te begrijpen waar het over gaat.

4:40

Hier zeigt sich, dass es für die Leser, wenn es keine Hilfsmittel wie zum Beispiel Fragen oder Aufgaben gibt, schwierig sein kann, sich Mühe zu geben und den Text zu verstehen. Der Leser findet keinen textuellen Halt. Lexikalische Lücken erschweren diese Situation, wie von V4g zum Schluss seiner Arbeit reflektiert wird:

(V4g) 21:00

Nu mag de apparatuur uit...ok...oh ik dacht toch echt dat ik er veel korter over gedaan had, maar ik ben toch eh 21 minuutjes bezig geweest... ik dacht dat ik er korter over gedaan had omdat eeh... ja ik wist niet veel van de tekst, ik herken dan wel veel woorden, en ik kan zo'n zin dan ook wel globaal vertalen, maar eehm... dat kan ik natuurlijk niet tijdens een toets of iets...of zelfs bij zo'n ding, kan ik dat niet zin voor zin gaan doen en bij een toets kan dat juist wel eigenlijk, omdat je dan vragen hebt en op die vraag kan jij antwoord geven en dat is eeh... dus voor die vraag ga je eerst globaal lezen, totdat je iets tegenkomt, en dan kan ik met volle concentratie zo'n zin wel vertalen, maar niet eehm niet heel de tijd, niet over de hele tekst... ben ik niet snel

genoeg om globaal alle zinnen goed te vertalen, daar moet ik echt even goed voor zitten, liefst met een woordenboek erbij, dan lukt het me wel en ehm ja dat zorgt ook wel vaak voor tijd tekort, maar zo globaal een tek... zo precies een tekst lezen zonder woordenboek en zonder echt een doel, vind ik heel erg pittig...Dat was het.  
22:38

Aus dieser metakognitiven Betrachtung hebt sich die unerwartete Frage hervor, ob die Schlussfolgerungen von Van Gelderen et al., bezüglich der Rolle des transferierbaren Wissens, beim fremdsprachlichen Lesen, auch auf das fremdsprachliche literarische Lesen zutreffen. Van Gelderen et al. verwendeten in ihrer Studie durch Cito zusammengestellte Texte und Fragen, welche in auch schon an ihrer Studie vorangehenden Forschungen verwendet und von ihnen mit aktuellen Abitur- oder Abschlussprüfungstexten ergänzt worden waren. "Texts for L1 and L2 reading comprehension were selected from texts used in previous research (cf. Elley, 1992; Schoonen et al., 1998) and from recent national secondary-school exams."<sup>120</sup>

Textverständnis wurde unter Verwendung von Mehrwahlfragen geprüft.<sup>121</sup> Die mögliche verständnisfördernde Wirkung der Mehrwahlfragen, Leitfaden zum intendierten Inferieren (eine transferierbare lesestrategische Methode), welche sich dahingehend präzisieren lässt, dass die Fragen einen möglichen Halt bieten, um an den Text heranzugehen, ist von Van Gelderen et.al. nicht in Betracht genommen.

Das Lesen literarischer Werke, wie gesammelt im Katalog Deutsch auf der Webseite [lezenvoordelijst.nl](http://lezenvoordelijst.nl), wird im Allgemeinen nicht durch Mehrwahlfragen begleitet, will jedoch die Leser zur näheren Betrachtung der literarischen Form und des literarischen Inhalts antreiben. Im Hinblick auf gerade den literarischen Charakter der Werke und das literarische Lesen, liegt es nicht auf der Hand kurzfristig nach Information im Text zu suchen, sondern den Text als vollständiges Werk bei einer Analyse in Betracht zu nehmen. Aufbauend auf dieser Erkenntnis, rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob die sogenannte abgeschwächte Transferhypothese, auch für die literarische Lesepraxis gilt und ohnehin an das Katalogisieren der deutschen literarischen Werke auf der Webseite [lezenvoordelijst.nl](http://lezenvoordelijst.nl) zu Grunde liegen kann.

---

<sup>120</sup> Gelderen, A. van (2007) S. 479; Er verweist auf die von Schoonen et al. (1998) verwendeten Texte, welche im Folgenden umschrieben werden: „We measured reading comprehension in Dutch and English using standardized multiple-choice testing materials developed by the Dutch National Institute for Educational Measurement (CITO) and from an international research project, the International Educational Assessment (IEA) Reading Literacy Study (Elley, 1992), in which the SCO-Kohnstamm Institute participated. Each reading test involved a number of narrative as well as expository texts of different lengths. To allow for grade-appropriate and reliable testing, we used different testing materials for the 3 grades.”(Schoonen (1998, S. 81)

<sup>121</sup> Gelderen, A. van (2007) S. 479

Die Leser versuchen öfter den Text mittels elaborierten Inferierens zu verstehen. Sie stellen sich Fragen über die DDR, und über die zeitliche Situierung der Geschichte und versuchen dies anhand ihrer Kenntnis von der DDR oder von der Geschichte zu beantworten. Manchmal führt das in die Irre:

(V4st) 5. Die Überreichung dat is waarschijnlijk een term uit de tweede wereldoorlog die ik niet weet ahh. Unsere Personalausweise, dat is waarschijnlijk als je joo, ooh het is waarschijnlijk, het gaat over Joden dat persoonsbewijs, van ik ben een jood en als je een valse hebt dat ik niet jood ben, nah hmm.

(V4st) 9. Oké ik heb eerder het idee dat het eerder gaat over mensen die niet, d... dat het over drank verbod gaat of iets in die buurt, want het gaat over een bewijs en een Polizistin is waarschijnlijk politie in plaats van een politicus, maar ja logisch. En dan moet je je bewijs gaan overgeven.

Oder es wirkt verunsichernd:

(V4sch) 3. DDR ehm is dat dan een ouder stuk of, misschien hmm even kijken.

4. (...) Wat heeft dit, heeft dit met de DDR te maken, zeg maar, misschien is het wel gewoon een stukje geschiedenis.

5. Wir trafen uns zum ersten und zum letzten Mal. Erst hielt eine viereckige Polizistin eine Rede darüber. Oh wacht dat kan wel, want het is literatuur, dus het is waarschijnlijk wel iets ouder. Waarschijnlijk, het hoeft natuurlijk niet zo te zijn.

Manchmal stimmt es jedoch auch:

(V4sch) 15. Alles geschriebene wurde gründlich studiert, und jede Kasette wurde abgehört, ohja Kasette, kasettebandjes, ohja want in die tijd hadden ze natuurlijk alleen maar kasettebandjes.

(V4g) 3:06

Na ik zie nu in ieder geval dat 't eehh...ik denk over vroeger gaat, omdat de DDR erin staat.

3:13

Auch anderes als geschichtliches Wissen kann zu diskutablen Interpretationen führen, wie z.B. Kenntnis über die Effekte von Drogen, oder eben Unbekanntheit mit dem deutschen Bildungssystem:

(V4st) 12. Oké. Ehhh ... riesengroßen Hund. Zijn ze aan het ..... op drugs of zo?

(V4g) 15:29 ... ungehörde Machtsfülle eines sesklassers...jaa, ik denk iets van onaantastbare macht van de zesdeklassers omdat 'ie eehm ja misschien gewoon omdat 'ie ouder waren en misschien ook omdat zij natuurlijk examenjaar hadden...(...)

20:54

Syntaktische Textaspekte sind kaum explizit gemacht worden, wegen des großen Fokus auf Wortschatz, und wenn doch, dann auch in diesem Zusammenhang:



(V4sch) 3. Überreichung unserer Personalausweise wurde als festliches, das u uns als Teile des großen Ganzen fühlen lassen sollte. Ganzen, groß Ganzen ehhh geen ganzen, nee even denken, des großen Ganzen, Ganzen is een zelfstandig naamwoord Toch? Ja, want het heeft een hoofdletter. Of is het een naam? Nee. Ah oké.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Text von den Probanden derart schwierig zu lesen war, dass er die Leser herausforderte sich überhaupt auf den Text zu konzentrieren. Der bloße Fakt, dass die Probanden ohne Information über das Thema oder über den Schriftsteller an den Text herangegangen sind, machte das Lesen möglich schwieriger als in der normalen Schulpraxis. Nervosität und komplizierende Assoziationen einerseits, Abstrahierung und metakognitive Annäherung der Leseaufgabe andererseits, machen während der Untersuchung die Reaktion und den Leseverhalten der Leser aus. Wenn allerdings fokussiert gearbeitet wird, scheint das Textverständnis kaum zuzunehmen. Als Grund dafür erweist sich am klarsten die Unzulänglichkeit der lexikalischen Kenntnisse. Durch intendiertes Inferieren, wenn die Leser überhaupt dazu neigen, wird das Verstehen nicht leichter gemacht, weil die Verunsicherung wegen ihres Wortwissens nicht kleiner wird. Elaboriertes Inferieren wird zwar viel häufiger gemacht, die Kenntnis der Geschichte, mehr präzise die der DDR reicht allerdings nicht aus und verursacht ebenfalls falsche Voraussetzungen, die beim weiteren Lesen hinderlich sein können. Die Unsicherheit über Perspektive und zeitliche Situierung führt manchmal zu falsche Assoziationen.

Zum Schluss lässt sich die abgeschwächte Transferhypothese anzweifeln. Die Frage hebt sich hervor, ob die sogenannten transferierbaren Fertigkeiten im Rahmen des literarischen Lesens und beim Lesen informativer Texte auf gleiche Art und Weise zutreffen. Das angewandte Messverfahren mittels der Mehrwahlfragen fordert die Probanden beim Lesen so stark zum Elaborieren heraus, dass die Fertigkeit des intendierten Elaborierens an sich nicht mehr unbeeinflusst untersucht werden kann.

## 6.2 V4 Aufgaben und Interviews

Die größte Schwierigkeit in der Übersetzungsaufgabe wurde vom Wort ‚Unzulänglichkeit‘ (Zeile 3) bereitet. Die Probanden haben dieses Wort allerdings doch im Geist der Bedeutung des Satzes übersetzen können, weil in allen Fällen klar wurde, dass die Macht nicht vom Subjekt verwendet werden konnte. Abgesehen von der Veränderung von Siebtkläßler in Sechstkläßler, ist auch der erste Satz von den Probanden ziemlich genau übersetzt worden, jedenfalls so, dass es anlässlich der Übersetzung keine Verständnisprobleme zu geben braucht.

Die Aufgaben, die nicht das fokussierte Übersetzen, sondern das Lesen des gesamten Textes betreffen, weisen allerdings viel weniger Textverständnis auf. Keiner der Probanden verbindet mit dem gewählten Titel (Aufgabe 2) die verschiedenen Aspekte der metaphorischen Schilderung der Aushändigung der Personalausweise. Die Titel scheinen den Eindruck, dass nur einige Aspekte des Textes verstanden worden sind, zu bestätigen, weil sie auf weniger wichtige Themen des Textes weisen, wie ‚Feste und DDR‘ oder ‚Ausweis und Aussehen‘. Die verfremdende Wirkung eines staatlich bedingten Verfahrens oder eben eines Staats, wird als Thema der Erzählung von den Probanden nicht erkannt und kommt nicht in den Titeln zum Ausdruck. Anschließend an diese Ergebnisse ist es nicht überraschend, dass nur ein einziger Proband die Ironie der Erzählung hat erkennen können.

In den Interviews bestätigten die Leser ihre Mühe mit dem Text. Sie stufen den Text in einer Skala von 1 (sehr einfach) - 10 (sehr schwierig) auf 7 ein und betonten die lexikalischen Schwierigkeiten als Grund für ihre Leseschwierigkeiten. In anderen Sprachen, manchmal eben auch beim Lesen niederländischer Texte, gibt es auch lexikalische Schwierigkeiten und die Probanden brachten als Vorschlag ein, die Texte im Allgemeinen mit mehr Wörterlisten zu begleiten. Alle der Probanden hatten noch kaum literarische Werke gelesen, und außer der Pflichtlektüre im Rahmen des Sprachunterrichts, lasen sie überhaupt keine Bücher. Bei Französisch waren noch keine Romane gelesen worden. Englischsprachige Werke allerdings hatten die Probanden schon acht gelesen. Diese beschränkte literarische Erfahrung, das heißt vor allem die beschränkte Erfahrung mit dem Lesen von längeren Texten aus Neugier, ohne von Anfang an von der Pflicht zur Lösung von Aufgaben begleitet zu werden, klingt durch die Lesepraxis der Probanden während der Untersuchung hindurch.

Die Schüler betonten zum Schluss gelernt zu haben, dass es wichtig ist sich beim Lesen zu gedulden. Allerdings wurde auch ausgesagt, dass es besser wäre ein etwas leichteres Buch mit Freude zu lesen, als einen schwierigen Text meistern zu müssen.

### 6.3 V5 Protokolle lauten Denkens

Obschon die ersten und während des Lesens auch die meisten Bemerkungen lexikale Wissenslücken betreffen, gilt für V5 Leser, dass viele Anmerkungen gemacht werden, die als intendiertes Inferieren (II) einzuordnen sind. Sie scheinen immer dazu zu dienen, den Lesern einen Halt im Text zu bieten. Die Determinierung der Perspektive und des Tempus spielt während des Lektürevorgangs kontinuierlich eine Rolle und wird direkt am Anfang von zum Beispiel V5st folgendermaßen festgestellt:

(V5st) Oh je leest het vanaf een persoon dus

0:59-1:06

En het is verleden tijd, want hij herinnert het zich niet meer.<sup>122</sup>

V5sch fragt sich nach den ersten fünf Minuten, welche Rolle die Zeit im Text spielt:

(V5sch) 5:04-5:18

Ik vraag me af wat voor tijds... zeg maar hoe groot het tijdsverschil werkt tussen deze alinea's zitten, zinnen ... maar wat is de vertel-de tijd?

5:33-5:49

Die Zeitsprünge im Text bereiten V5g ebenfalls Schwierigkeiten. Nach fast sechzehn Minuten stellt er fest:

(V5g) 15:08-15:50

Hij heeft veel verhalen gehoord over zijn broer en zijn moeder wilde het niet, daarom kon hij denk ik niet met zijn moe, met zijn broer praten, totdat zijn moeder dood was.

16:00-16:06

Dan vertelt over ie... iets wat vroeger is gebeurd, want het begint met een jaartal.

16:10-16:16

Ik weet niet wanneer dit precies geschreven is. Misschien is het gewoon een beschrijvend verhaal van wat er is gebeurd.

16:22-16:56

Die Schwierigkeit des Zusammenhangs vom Tempus und der Gattung der verschiedenen Texte, zeigt sich in den folgenden Gedanken von V5st. Die Gattung der Kursivtexte wird direkt bei der ersten Begegnung festgestellt:

(V5st) 3:20 - 3:25

Oh dit schuine stukje, da's een brief.

Vom Leser wird zwar festgestellt, dass es sich beim kursiven Text um einen Brief handelt, danach fragt er sich jedoch, ob der ganze Text sich als Brief entwickeln wird, womit die Bedeutung des Kursiven im Text implizit angezweifelt wird.

(V5st) 3:57-4:16

Het wordt een soort van brief of zo? ... Oh hij is dood. ... oei

Die Verwendung der Phrase ‚Het wordt‘ (Es wird) hebt die Frage hervor, ob vom Leser in dieser Fase der Brief als originelles Dokument erkannt wird. Dieser Zweifel wird durch die weitere Suche des Lesers nach der Textkohärenz und nach der Funktion der Erzählstimme bestätigt:

---

<sup>122</sup> Die Fragmente sind aus den Protokollen kopiert. Die Notierung der Zeit stimmt also mit der Notierung der Zeit in den Protokollen überein. In den Protokollen sind immer die längeren Fragmente der Stille notiert. Hier geht es also um den Satz direkt vor 0:59 und direkt nach 1:06.

(V5st) 4:24-4:49

Oké dit stukje snap ik niet helemaal.

4:51-5:09

Vast niet heel belangrijk, dus ik ga gewoon verder.

5:10-5:17

Oh hij praat tegen iemand, denk ik.

5:21-5:30

Hij wil meer weten over zijn broer. ... En het is vast over de oorlog. Oh Russen, Sovjet-Unie, denk ik.

Die Schwierigkeit, die Gattung der verschiedenen Texte, und die, mit dieser Diversität zusammenhängende allgemeine Textstruktur zu identifizieren, kulminiert in der folgenden Aussage:

(V5st) 13:12-13:38

Maar is het nou een verhaal of is het echt? ... Want het is dus een foto dat 'ie zich aanmeldt, maar er is dus ook een wat een moeder vertelt dat iemand zich aanmeldt. Oké. ... 1942 ... Midden in de Tweede Wereldoorlog.

14:02-14:12

Auch die Feststellung der Chronologie spielt während des Lesens andauernd eine Rolle. Der Leser widmet der zeitlichen Struktur in Zusammenhang mit der Feststellung der Textart, viel Aufmerksamkeit.

(V5g) 4:37-4:52

Dan staat er weer een soort van, ja, inleiding naar de volgende, volgend deel van de tekst. ... Er staat een datum. Maar dat is dan een jaar geleden, in vergelijking met de brief. Dus ik weet niet precies hoe dit verder gaat.

Nicht nur am Anfang des Textes, sondern auch später im Leseprozess werden Bemerkungen über die Chronologie gemacht:

(V5st) 24:14-24:39

Het is niet echt chronologisch of zo, volgens mij

Die Leser werden nicht nur vom temporalen und perspektivischen Gefüge des Textes zum intendiertes Inferieren herausgefordert, auch die Herausforderung zum elaborierten Inferieren ist im Text wegen der Thematik der Verarbeitung des zweiten Weltkriegs sehr groß. Sie wird allerdings weniger explizit von den Lesern erkannt. Hier scheint sich eine Ouroboros-Frage vorzutun: der Leser weiß nicht was er nicht weiß, und weiß deswegen auch nicht was er von der literarischen Erzählung nicht mitbekommt. Die Qualität des Verstehens hängt jedoch mit der Fertigkeit zum Elaborieren zusammen:

(V5st) 27:05-17:16

De Russen zijn terug, maar hij zat toch bij... hij hoorde toch bij Rusland? Ik heb echt geen verstand van die oorlog man. ... Een dag rust. ... Weiter nach Onelda, wie is Onelda? ... Of dat is een plaatsnaam, denk ik.

27:28-27:59

Läusejagd? ... Luizenjacht? ... Läuse ... het is in ieder geval dat ze ergens heen gaan.

28:18-28:31

Hier zeigt sich zum Beispiel, wie der Grund der Verzögerung des Lesens der Tagebücher des Bruders vom Erzähler in seiner Verzweiflung liegt, welche durch diese Art bedeutungsschwerer Wörter wie „Läusejagd“ hervorgerufen wird, vom Leser nicht empfunden werden kann.

Konkreter gilt das auch der Kenntnis vom zweiten Weltkrieg überhaupt. Auf diesem konkreten Niveau bemerkt der Leser allerdings wie die Kenntnislücke ihn beim Verstehen hindert. Auch im psychologischen Bereich stellen die Leser fest, sich manchmal nicht in eine Situation hineinfühlen zu können:

V5st 25:20-25:50

Dagboek ... Tageboek ja, een dagboek.

25:45-25:53

Hij is gestopt met zijn dagboek schrijven, net voordat ie werd gewond. ... Waarom zou je ineens stoppen als je elke dag een dagboek schrijft?

(V5g) 11:01-11:26

Er staat bijvoorbeeld dat ie pas over z'n, z'n broer kon schrijven als iedereen gestorven was. ... 'k Weet niet waarom dat zo is.

11:35-11:45

(V5sch) 2:46-2:58

Echt veel te gedetailleerd ... waarom zou je dit naar je ouders sturen, zeg gewoon: ik ben verwond, waarom zo gedetailleerd wat er aan de hand is. ... ehm

3:14-3:25

Die Leser scheinen auch das Textfragment des Träumens nicht gut zu verstehen. Nur einer wagt sich an eine Interpretation heran:

(V5sch) 8:11- 9:55

Hij wil eigenlijk niet weten hoe het met 'm is, want in die droom ... of zo een vage droom ... in die droom laat hij eigenlijk zien dat hij er niks van wil weten.

Obzwar, wie schon beschrieben, in vorliegender Studie nicht beabsichtigt wird, die Differenzen zwischen den verschiedenen Lesern zu interpretieren, fällt bezüglich dieser Textstelle auf, dass es eben der sogenannt schwache Leser ist, der es wagt die Erzählung zu interpretieren. Die anderen beschränken sich auf das technische Leseverstehen.

(V5g) 11:51-12:52

Het gaat over een gezichtloze man, ik denk dat dat z'n broer is.  
12:58-13:07  
Oh ja, dat is z'n broer  
13:09-13:22  
Oh het was een droom die die had over zijn broer. Dat ie terugkwam.

(V5st) 10:04-10:11  
Oh en dan beschrijft ie zijn droom. ... Denk ik.  
10:15-10:21  
Ja want niemand gaat zomaar indringen, dus dat zal wel een droom zijn.  
10:26-10:31  
Hij probeert de deur dicht te duwen ofzo.  
10:33-10:40  
Oh maar hij duwt de deur dicht tegen zijn broer. Waarom zou ie dat doen?  
10:46-10:57  
Dat is best wel raar. ... En nu gaat ie nog meer dromen beschrijven. In andere dromen.

Bezüglich des Märchens tritt die Beschränkung im Textverstehen wegen des geringeren Referenzrahmens ebenfalls in Erscheinung.

(V5sch) 5:57-6:43  
Waarom mocht ie het einde van het sprookje niet horen?  
6:47-7:03  
Wat is een Märchen? ... Geen idee  
7:08-7:34  
Een bloeddorstig sprookje  
7:37-7:56  
Een bloederig sprookje

(V5g) 8:06-8:24  
Het gaat over een sprookje van ene Blauwbaard, maar ik ken hem niet. Dus ik snap ook niet waar het over gaat.

(V5st) 6:46-6:53  
Ik ken het sprookje Blauwbaard niet.  
6:56-7:05  
Het einde niet horen, het einde van het verhaal.  
7:09-7:25  
Oh hij heeft pas later het einde gelezen, was het einde te zielig of zo.

Zum Schluss bemerken die Leser auch auf dem konkretesten, das heißt auf dem lexikalischen Niveau, dass sie den Text nicht genau verstehen. Direkt am Anfang der Erzählung zeigt sich der Zusammenhang des Textverständnisses, mit dem lexikalischen Wissen.

(V5st) 1:19-1:37  
Schränk? Weißen. Besenschränk. Een tak ofzo?  
1:43-1:52  
Oh er zitten haren op, dus dan is het geen tak. Haha

1:55-2:08

Hè?

2:09-2:23

Ehm oké dan. 't Is dus geen tak, maar er komt wel een broer vandaan.

2:30-2:40

De situatie is duidelijk, maar niet voor mij haha. Wie mich alle ansehen. Blonde Haare ... Ich schwebe. Ah misschien is het een pet of zo.

Das Wort *Besenshrank* wird nicht erkannt und deswegen wird die Anfangsszene, in welcher der Bruder als eine fast mythische Figur aufgeführt wird, von keinem der Leser verstanden.

V5sch meint, dass es sich um ein Tier handelt:

(V5sch) 00:55-1:05

Ik weet niet wat Besenshrank betekent, sei ein.

1:08-1:18

Het is een dier, denk ik, een Schrank, want er zit blond haar op.

V5g stellt fest, dass die Lücke in seinem Wissen ihn hindert und, dass seine Kenntnisse anderer Sprachen ihm nicht weiterhelfen:

(V5sch) 1:39-2:18

Hij probeert iemand te beschrijven, maar hij weet niet echt meer precies hoe het was. Denk ik. ... En ik weet in dit, ik weet niet wat een Schrank is. Daardoor, en die komt best wel vaak voor. Dus dat is best wel moeilijk. ... Het lijkt ook niet op een woord in een andere taal, dus ik weet ook niet precies hoe ik achter de betekenis moet komen, want ik heb hier ook geen woordenboek. ... Misschien is het een plek, het is wel met een hoofdletter, het kan ook een persoon zijn. ... Of gewoon een zelfstandig naamwoord.

Wie lexikalische Fehler beim Textverständnis auch verzögert hindern können, wird gezeigt, wenn die Wörter ‚älter‘ (16 Jahre älteren Bruder) und ‚alt‘ am Anfang der Erzählung verwechselt werden, wodurch V5st später zur folgenden Frage geführt wird:

(V5st) 18:30-19:10

Oh dit is hoe die ... bij de SS komt of zo. ... hè? Maar aan het begin van het jaar was 'ie toch nog zestien? Want toen ging ie al naar Oekraïne.

19:22-19:29

Dus dat klopt niet.

Von V5sch wird auch gelesen, dass der Bruder 16 Jahre alt sei, statt 16 Jahre älter als der Erzähler:

2:11-2:18

Zestien jaar oud, dat is wel pittig ... oh het is dus oorlog, dat is nu geconfirmed 1943... de brief begint nu, dus dan denk ik die brief van die broer naar zijn vader ... waarschijnlijk was die ... die uniformman kwam berichten dat zijn broer omgekomen is, denk ik, nu al.

V5g kommentiert anlässlich der gleichen Verwirrung:

13:38-13:50

Ik snap niet waarom deze jongen zelf niet in het leger zit, aangezien zijn broer wel moest en zijn vader volgens mij ook.

13:57-14:04

Misschien was ie niet oud genoeg.

Der Grund für lexikalische Fehler zeigt sich nur ein paar Mal und zwar in zwei Kommentare. V5sch verwechselt Vokale in Feldlazarett, vielleicht aus phonemischer Verwechslung mit dem englischen -a-:

3:14-3:25

Wat is een Feldlezerat

Dadurch geht die Möglichkeit zur behilflichen Assoziation mit dem niederländischen altmodischen Wort ‚lazaret‘ verloren. V5st wird allerdings vom onomatopöischen Klang des Wortes Muhen geholfen:

17:10-17:26

Heisere Mühlen der Kühe, hmm, koe, Muhen der Kühe, iets van een geluid, maar ... oh duhh de koeien die moeien, moe'en

17:41-17:46

Hardop zeggen helpt soms.

Abschließend ist vorläufig festzuhalten, dass die Leser in allen drei Bereichen, intendiertes Inferieren, elaboriertes Inferieren und lexikalisch, durch den Text stark herausgefordert worden sind, obschon es einen Text betrifft, den sie der Einstufung im literaturdidaktischen Katalog zufolge gut hätten lesen können müssen. Mehr als die V4 Probanden, verwenden die V5 Leses die Strategie des intendierten inferierens.

Durch das Gefüge des Textes, komponiert mittels verschiedener Textsorten, präsentiert aus verschiedenen Perspektiven, wird die noch erfahrungsbegrenzte literarische Kapazität stark beansprucht. Das gilt ebenfalls für die Allgemeinbildung und für die psychologische Einsicht. Auch lexikalisch gab es Schwierigkeiten, denn die Unbekanntheit verschiedener Wörter resultierten manchmal darin, dass das Verstehen des Textes als eine zwar komplexe, dennoch kohärente Einheit, unter Druck geriet.

#### 6.4 V5 Aufgaben und Interviews

Die Ergebnisse der Aufgabe den ersten Satz zu übersetzen, zeigen Pars pro Toto nochmals die Schwierigkeiten, die der Text den Lesern bereitet.

V5sch

-?- lachen, joelen, een ondoordringbare vreugde. Deze gevoelens koppelen de herinnering aan een gebeurtenis, een beeld, het eerste dat hij me ingeprent heeft, met



hem begint voor mij datgeen dat ik zelf weet, de Gedachte: ik kom via de tuin in de keuken, waar de volwassenen staan, mijn moeder, mijn vader, mijn zus.

V5g

Verheven worden - lachen, jubelen, een onbeperkte vreugde - deze beleving helpt de herrinerung (sic) aan de gebeurtenis een foto, het eerste, dat aan mij eingefungt (sic) is, met hem begint voor mij het kennen van mezelf, de gedenking: ik kom uit de tuin, naar de keuken, waar de volwassenen staan, mijn moeder, mijn vader, mijn zus.

V5st

Hierboven werd - lachende, jubelende, onverscheidelijke (sic) vrienden - deze ervinding (sic) maakt de herinnering een belevenis, een beeld/foto. De 1<sup>e</sup> die ik me aangepaat hat (sic), met hem begint voor mij het weten van me zelf, de Gedachte (sic): ik kom uit de tuin in de keuken, waar volwassenen staan: mijn moeder, mijn vader, mijn zus.

Die zwei Anfangsworte, *Erhoben werden* (Zeile 1), werden auf verschiedene Art und Weise übersetzt. Die Wörter sind wichtig, weil sie direkt am Anfang der Erzählung das Verhältnis der zwei Figuren *ich* und *Bruder*, erläutern. Der *ich* wird erhoben, er ist also jedenfalls relativ klein. Allen Lesern entgeht diese Information. V5st gerät in weitere Schwierigkeiten, weil er *Freude* und *Freunde* verwechselt (Zeile 1). Deswegen wird *unbändig* (Zeile 1) in ‚onverscheidelijk‘ übersetzt, ein nicht bestehendes niederländisches Wort, das deutet auf ‚onafscheidelijk‘, ein Wort, das oft als feste Kombination mit *vrienden* (Freunden) verwendet wird: unzertrennliche Freunde. *Eingeprägt* (Zeile 3) scheint die folgende große Schwierigkeit zu sein. Hier spielt Wortwissen, aber auch Syntax eine Rolle. V5sch introduziert in seiner Übersetzung ein neues Subjekt, was darauf hinweist, dass ‚*ein Bild, das..., das sich...*‘ (Zeile 3) als Subjekt zu sehr ausgedehnt ist, und von ihm nicht mehr erkannt wird. Bei V5g und V5st scheint eher begrenztes Wortwissen zur falschen Übersetzung zu führen. Auffallend sind die Fehler, die im Niederländischen gemacht werden. Es handelt sich um entweder orthografische Fehler - (V5g) *herrinerung* - oder um Fehler, die gründen in unvollkommener Trennung zwischen den Sprachen: - (V5g) *ingefungt, de gedenking*, (V5st) *ervinding, hat, Gedachte* -. Diese Fehler scheinen am meisten noch darauf zu deuten, dass das Arbeitsgedächtnis während des Lesens überfordert ist.<sup>123</sup> Die von den Lesern introduzierte Interpunktion, wo es sie im Originaltext nicht gibt, scheint ein zweites Argument dafür zu bieten, wie auch die uniforme Übersetzung des Satzteils nach Gedächtnis (Zeile 5): der lange Satz wird von Probanden unterbrochen, um noch verarbeitet werden zu können und der lexikalisch einfache letzte

---

<sup>123</sup> Schramm, (2001) S.88

Satzteil wird, ohne einige, mögliche Verständnisprobleme erweisende Unterschiede, übersetzt.

Zielte die erste Aufgabe auf Einsicht in lexikalisches Niveau ab, mittels der zweiten Aufgabe wurde ermittelt, ob die Leser die Texteigenschaften beim durchschauen der Struktur verwenden konnten. Dazu wurde gefragt, was der Unterschied zwischen den normal und kursiv gedruckten Texten war.

V5sch

Stukken of begrippen die de schrijver niet zelf heeft bedacht, bijvoorbeeld de SS-divisie of het sprookje, dit zijn allemaal dingen die de schrijver niet zelf heeft gemaakt voor het verhaal. Het zijn allemaal al bestaande dingen.

V5g

Dat is een stuk dagboek of een stuk uit het sprookje (dat is wat ik denk)

V5st

Ik denk dat die schuin gedrukte stukjes van een ander oogpunt zijn. Het zijn bijvoorbeeld brieven van die broer of dagboekstukjes.

Die Antworten der Leser beziehen sich jeweils auf drei verschiedene Aspekte eines Textes: Die erste Antwort verweist auf Fiktionalität. Es handle sich im Kursivtext um die Sachen, welche nicht vom Autor erfunden worden sind. Die Zweite hebt die Gattung des Textes hervor und die Dritte erwähnt das Merkmal der Perspektive: die Kursivtexte sind nicht aus dem Blickwinkel der Ich-Figur geschrieben.

Mittels der dritten Frage wurde geprüft, ob die Leser das Märchen inhaltlich mit dem übrigen Text verbinden konnten. Diese Frage wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Erst wurde die Thematik des Krieges in den Mittelpunkt gerückt und mit dem Blut im Märchen verbunden, allerdings ohne weitere Erklärung, obschon auf den Krieg als echte und das Märchen als unechte Geschichte verwiesen wird.

Ein psychologisches Motiv spielte eine Rolle in einer zweiten Erklärung. Die Kursivierung des Textes zeige, warum die Mutter nicht weitererzählte: es handle sich im Text um ein kleines Kind, das das Märchen noch nicht verkraften konnte. Obschon die Antwort auf inhaltliche Wahrheit verweist, hängt die Textkursivierung nicht mit diesem psychologisch pädagogischen Inhalt zusammen.

Ein anderer Grund wird im Textaufbau gesucht: es handele sich in den Kursivtexten nicht um die Gedanken des Schriftstellers. Mit dieser Antwort wird der Verweis auf inhaltliche Thematik überhaupt unterlassen.

V5sch

De tekst zelf gaat over de oorlog, dit is een ander verhaal, niet verzonnen door de schrijver van deze gehele tekst, maar dit sprookje heeft wel te maken met de oorlog → bloederig + verleden

V4g

Zodat we weten waarom de moeder het niet vertelde, het is best heftig voor een klein kind.

V5st

Zodat het duidelijker is dat het om een ander verhaal gaat dat hij leest en dus niet dat het één van zijn gedachtes zijn.

In den Interviews bestätigten die Schüler ihre Mühe mit der Textstruktur und mit dem geforderten Wortschatz nicht nur explizit, sondern auch implizit während sie aussagten, dass eine Erläuterung der Struktur des Textes und die Verfügbarkeit eines Wörterbuches beim Lesen hilfreich gewesen wäre. Sie stuften den Text mit einem 5 bis 5.5 in einer Skala von 1(einfach)-10 (extrem schwierig) als ein wenig schwierig ein. Die Art und Weise wie ihnen den Text vorgelegt worden ist, mag an diese Erfahrung beigetragen haben, weil die Probanden ohne Hilfeleistung mit dem Lesen angefangen haben.

Bezüglich des elaborierten Inferierens bemerkten die Probanden, dass ihnen die Kenntnis der sprachlichen und kulturellen Bräuche fehlte. Vor der Lektüre hätten sie gerne darüber eine Einführung bekommen.

Die Schüler betonten viel von der Untersuchung gelernt zu haben, u.a., dass es bei der Suche nach der Bedeutung behilflich ist, das Wort laut auszusprechen. Erwähnt wurde auch, dass je mehr man über einen Text nachdenkt, desto besser man einen Text verstehen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Probanden die verschiedenen literarischen Aspekte des Textes bemerken und auf den Text beziehen können, sie verwenden also ihr transferierbares Wissen über Gattung, Perspektive und Tempus und über den Krieg. Der Zusammenhang dieser verschiedenen Aspekte wird von ihnen allerdings kaum erkannt, was als Indiz dafür zu erkennen ist, dass das Textverständnis als fragil zu qualifizieren ist. Die für das literarische Lesen essentielle Fertigkeit der Rekonstruktion von einer fiktionalen Welt und von der Position einer Ich-Figur, fordert heraus, dass die Probanden die 'Verstehensinsel' miteinander verbinden und so fortwährend ihre Hypothesen bilden und überprüfen.<sup>124</sup> Die Kapazität der Schüler, die verschiedenen Aspekte im transferierbaren Wissen nicht nur

---

<sup>124</sup> Jacquin, M. (2010) S.159

isoliert beim Textverstehen auf den Text zu beziehen, sondern gleichzeitig zu verwenden und die Ergebnisse aufeinander zu beziehen, ist allerdings noch nicht genügend vorhanden und kann von Lehrern leicht überschätzt werden. So wie lexikalische Lücken, scheint auch diese Beschränkung im Verwenden verschiedener transferierbarer Fähigkeiten, dem Leser beim Textverständnis zu hindern.

Die Probanden erwähnten ihr Bedürfnis nach einer Einführung in den Text, bezüglich Allgemeinwissen und der textuellen Struktur. Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass die Texte, obzwar so im Katalog für Deutsch eingestuft, dass die Probanden sie hätten können verstehen müssen, die Probanden stark herausgefordert haben. Eine Einführung in den Romanen, nicht nur mittels der allgemeinen Information pro Titel auf der Seite, sondern auch von Lehrern zeigt sich deswegen als unentbehrlich beim literarischen Lesen in der Schule. Im vorangegangenen Abschnitt klang bereits an, dass in der Didaktisierung der literarische Aspekt in der Lesekompetenz, das heißt, der Aspekt der Verbindung der verschiedenen sogenannten ‚Verstehensinseln‘, dabei besondere Aufmerksamkeit verdient, damit die Schüler lernen, dass es beim literarischen Lesen nicht darum geht eine einzige Antwort zu formulieren, sondern verschiedene Interpretationen eines Textes zu entwickeln und zu diskutieren.

## 7 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und abschließende Betrachtung

Die Ambition vorliegender Forschung war es, die konkrete Lektüre der Schüler in den Mittelpunkt zu rücken, um die Einstufung verschiedener auf der Seite ‚lezenvoordelijst.nl‘ katalogisierten deutschsprachigen Werke überprüfen und die Einstufungskriterien mit der konkreten Leseerfahrung ergänzen zu können.

Die Romane des Katalogs für Deutsch wurden unter Bezugnahme der Einstufungssystematik und der Auffassung über die Kompetenz des literarischen muttersprachlichen Lesens von Witte auf die verschiedenen Niveaus eingestuft. Dabei wurde von der Transferhypothese ausgegangen, die aussagt, dass die in der Muttersprache erworbene Lesefertigkeit, auch beim Lesen in einer Fremdsprache verwendet werden kann.

Die konkrete Lektüre ist zwar schwierig zu erforschen, die Methode des lauten Denkens hat sich allerdings als wissenschaftliche Methode, womit die Lesepraxis zu untersuchen ist, erwiesen. Kriterien für die Beschreibung der Lesepraxis sind der Forschung nach der Beschreibung des Leseprozesses als Akt der Bedeutungskonstruktion entnommen und in drei Themen geordnet: Lexikalisches Inferieren (Wortbezogen), intendiertes Inferieren (auf den Text bezogen), elaboriertes Inferieren (auf Allgemeinwissen bezogen).

Obschon mittels der Methode des lauten Denkens interessante Daten erhoben worden sind, ist es wichtig festzustellen, dass die notwendigen technischen Mittel die konkrete Datenerhebung zum unsicheren Prozedere machen. Überraschenderweise sind auch fast alle der verschiedenen Probanden, der gleichen Instruktion zum Trotz, an das laute Lesen auf verschiedene Art und Weise herangegangen.

Alle Leser waren der Meinung, die Texte seien schwierig zu lesen. Die meisten Bemerkungen bezogen sich auf lexikalisches Wissen. Zu geringer Wortschatz hatte direkt oder verzögert einen negativen Einfluss auf das Textverstehen. Anhand der Bemerkungen des elaborierten Inferierens ist festzustellen, dass bei der Einstufung der Romane mit sehr wenig Allgemeinwissen der jungen Lesern zu rechnen ist, sowohl wenn es sich um geschichtliche, als auch wenn es sich um zum Beispiel psychologische Aspekte handelt.

Das intendierte Elaborieren bezieht sich zuerst auf die Feststellung der Perspektive und des Tempus. Sobald auch die Gattung miteinbezogen wird oder eben die Beziehung zwischen den verschiedenen literarischen Aspekten in den Mittelpunkt rücken, zeigen sich die Einsichten der Probanden als karg: sie können die verschiedenen literarischen Ebenen in der

Interpretation noch nicht aufeinander beziehen, weswegen die Schüler wesentliche Teile der literarisch kreierten Welt nicht mitbekommen.

Zudem ergibt sich aus der Untersuchung der Zweifel an der Verwendung der Transferhypothese im Bereich des literarischen Lesens überhaupt. Erstens ist von Van Gelderen et al. in seiner ausführlichen Studie kaum oder nicht mit literarischen Texten gearbeitet worden, zweitens haben die Forscher nicht mit der Möglichkeit gerechnet, dass die transferierbaren Lesefertigkeiten durch die Forschungsmethode der Mehrwahlfragen positiv beeinflusst sein könnten, weil diese Fragen an sich schon einen Halt fürs das Textverstehen ausmachen.<sup>125</sup> Die Fragen selbst helfen den Lesern an den Text heranzugehen, was sie beim Lesen der literarischen Texte erwartet werden ohne diese Hilfeleistung zu tun. Die Transferhypothese hat allerdings den Unterricht in den Fremdsprachen stark geprägt.

Was vor allem in vorliegender Studie gezeigt wird, ist die Notwendigkeit einer gründlichen Einführung in literarische Texte. Schüler müssen nicht nur inhaltlich in den Text eingeführt werden, sondern auch spezifisch für literarisches Lesen geeignete Lesestrategien zu verwenden lernen. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass zwischen dem Lesen informativer und literarischer Texte unterschieden wird. Werden informative Texten gelesen um die Antwort auf eine (Informations-)Frage herauszufinden, beim Lesen literarischer Texte ist zu erwarten, dass der Leser zur Bedeutungskonstruktion herausgefordert wird. Er wird zu einer fundamental kreierenden statt selegierenden Leseposition eingeladen.

Literarische Kurzgeschichten und Poesie könnten beim Üben dieser anderen Leseposition eingesetzt werden. Der Betreuer der Webseite [www.bulkboek.nl](http://www.bulkboek.nl) hat neuerdings allen Deutschlehrern vorgeschlagen, seine Webseite niederländischsprachiger Literatur mit deutschen Kurzgeschichten zu ergänzen, was in diesem Rahmen sehr hilfreich wäre.

Bei der Verwendung vom Katalog für deutsche Literatur auf der Seite [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) in der Klasse ist es angebracht die verschiedenen Romanen bei den Schülern erst global zu introduzieren anhand der allgemeinen Informationen auf der Seite. Sobald aber die Schüler eine Wahl getroffen haben, sollte der Roman vom Lehrer detaillierter eingeleitet werden. Hilfreich dabei ist die vorhandene „Dozenteninformation“. In der Praxis fordert diese notwendige Einführung allerdings die Lehrer vor allem heraus, wenn sie ihren Schülern die Möglichkeit einer eigenen Romanwahl bieten wollen. Notwendig allerdings ist

---

<sup>125</sup> Gelderen, A. van (2007) S. 479

es, weil die Schüler eben auf den angebrachten Niveaus große Schwierigkeit mit dem literarischen Verstehen gezeigt haben.

## Bibliographie

- Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014) Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. No.1, S.3-10.
- Bowles, Melissa A. (2010) *The Think-aloud controversy in second language research*. New York/London: Routledge.
- Cito, Voortgangstoetsen leesvaardigheid Duits tweede fase havo/vwo – uitgave 2004, handleiding.
- Comer-Kidd, D.; Castano, E. (2013) Reading Literary Fiction improves Theory of Mind. *Science*, Vol. 342, No. 6256, S. 377-380.
- Ehlers, Swantje (2010) Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter. S. 1530 – 1544.
- Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (Hrsg) (1987) Introspection in second language research. Cleveland, Avon: Multilingual matters. (electronic book)
- Farkas, Orsolya (2003) Lesen in der Fremdsprache: Ein Zusammenspiel unterschiedlicher Performanzfaktoren. Eine empirische Untersuchung anhand von Protokollen lauten Denkens. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, No 39. S. 29-51.
- Gelderen, A. van et al. (2007) Development of Adolescent Reading Comprehension in Language 1 and Language 2: A Longitudinal Analysis of Constituent Components. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 3, S. 477-491.
- Hamada, Megumi, (2013) The Role of Think-aloud and Metacognitive Strategies in L2 Meaning-Inference During Reading. In: *JALT Journal*, Vol. 35, No 1, S101-125.
- Hommersom-Schreuder, Paulien, (2010) Literatuuronderwijs in de vreemde talen. In: *Levende Talen Magazin*. No. 2, S. 24-26.
- Hein, Jakob, (2009) Nu werdense nich noch frech, In: *Mein erstes T-Shirt*, München Zürich: Piper, S.129-133.
- Jacquin, Marianne (2010) Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In: Lutjeharms, M., Schmidt, Claudia, *Lesekompetenz in Erst-, Zweit-, und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 145-163.



- Knaap, Ewout van der, (2014) Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. No.4, S. 213-223.
- Künzli, Alexander (2009) Think-aloud Protokolls – a usefull Tool for Investigating the Linguistic Aspect of Translation. In: *Meta: Journal des Traducteurs/Meta: translators' Journal*, Vol 54, No 2, S. 326-341.
- Long, M.H. (2014) *Second Language Acquisition and Task-based Language Learning*. Hoboken: Wiley
- Lutjeharms, Madeline, (2010) Vermittlung der Lesefertigkeit. In: In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter. S. 976 - 982.
- Mol, S.; Bus, A.G. (2011) Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. In: *Levende talen tijdschrift*, Vol. 12, No. 3, S. 3-15.
- Novikova, Anastasia, (2015) Literatur als „Ort der Metapher“ im DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. No.3, S. 131-141.
- Rayner, Keith. et al. (2016) So much to read, so little time: how do we read, and can speed reading help? In: *Psychological Science in the Public Interest*. Vol 17. No. 1 S. 4-34.
- Schiedemair, Simone (2010) „...wie wenn Nähe und Ferne übereinander herfallen und sich zerschneiden“. Literarische Texte als fremde Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*. No.1, S. 31-38.
- Schmitt, Norbert (2008) Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research*. Vol.12. No.3, S. 329-363.
- Schmolzer – Eibinger, Sabine (2010) Textkompetenz und lernen in der Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter. S. 1130 - 1138.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Language-dependent and language-independent knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in Grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48, S. 71–106.
- Schramm, Karen (2001) *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Munster usw.: Waxmann.

- Seng, G. H., & Hashim, F. (2006). Use of L1 in L2 reading comprehension among tertiary ESL learners. In: *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 29–54.
- Settinieri, Julia et al. (Hrsg) (2014) *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh.
- Thonhauser, Ingo, (2010) Textarbeit. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter. S. 1033 - 1040.
- Thurmair, Maria. (2010) Textlinguistik. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter. S. 275 – 283.
- Timm, Uwe, Am Beispiel meines Bruders. (Vom Autor neu durchgesehene Ausgabe 2010. 82014) München DTV, S.7-16.
- Trim, John et al. (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (Straßburg, Europarat)
- Tschirner, Erwin (2004) Breadth of vocabulary and advanced english study: an empirical investigation. In: *Electronic Journal of foreign language teaching*. Vol. 1, No. 1, S. 27-39.
- Verboord, Marco. (2006) Leesplezier als sleutel tot succesvol onderwijs? In: Hilberdink, K.; Wagenaar, S. (Hrsg) *Leescultuur onder vuur*. Amsterdam: Koninklijke Akademie van Wetenschappen.
- 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*. Delft: Eburon.
- Witte, Theo; Rijlaarsdam Gert; Schram, Dick (2009) Naar een gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs. In: *Levende Talen Tijdschrift* Vol. 10, No. 2, S. 24-34.

### **Internet**

- [www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl) : Examenprogramma moderne vreemde talen, havo. Examenprogramma moderne vreemde talen, vwo. (Aufgerufen am 19.2.2016)

## **Anhang**

**Anhang 1 Tabelle 1: Textmerkmale zur Einstufung literarischer Werke**

| N  | Stil<br>- Vokabular<br>-<br>Satzkonstruktion<br>- Konventionen | Prozedere<br>- Perspektive<br>- Chronologie<br>- Handlung<br>- Erzählstrang<br>- Bedeutungsschichten  | Figuren<br>- Zahl der Figuren<br>- Charaktere<br>- Verhältnisse   | Verwendung der Merkmale auf der Webseite für die deutsche Literatur als: <sup>126</sup>   |
|----|--|---|---|---|
| N1 | Vokabular ist alltäglich                                       | Die Handlung verläuft chronologisch, und wird nicht durch Betrachtungen oder Beschreibungen unterbrochen. Der Plot ist spannend und/oder dramatisch.  | Die Situierung wird durch die Welt der Adoleszenten ausgemacht.   | nicht zu umfangreich; vertraute Themen, Bezüge zum eigenen Umfeld, aber auch fantastische Welten; Geschehnisse wechseln sich in hohem Tempo ab; einfache Struktur; befriedigendes Ende; amüsiert den Leser (spannend, dramatisch, humoristisch, sensationell)   |
| N2 | idem   | idem  | Idem  | Jugendlichen vertraute Themen und Figuren; dramatische, spannende Geschichte; wenig Erzählschichten (Zeitsprünge, Perspektivwechsel, Erzählstränge, Leerstellen); in manchen Fällen ein offenes Ende  |
| N3 | --   | Mehrfache Perspektive. Chronologie darf unterbrochen werden. Die Literatur appelliert an Engagement und hebt Fragen hervor aus dem Leben der Adoleszenten; Verschiedene Erzählstränge und Leerstellen dürfen verwendet werden. Struktur des Textes bleibt | Die Situierung wird durch die Welt der Erwachsenen ausgemacht. Die Charaktere dürfen relativ komplex sein (round character) und können sich entwickeln. | das Thema schließt nicht unbedingt an den Erfahrungshorizont Jugendlicher an; oftmals werden soziale, psychologische oder moralische Fragen thematisiert; das Buch bietet lebens-philosophische Ideen; gelegentlich ist das Buch komplex (Perspektivwechsel, Zeitsprünge, verschiedene Handlungsstränge); eine tiefere Bedeutungsschicht ist vorhanden. |

|    |  |   |  |  |
|----|--|---|--|--|
|    |  | transparent.  |  |  |
| N4 | Stil ist literarisch   | Struktur des Textes ist nicht unbedingt transparent, mehr komplex und implizit; offene Stellen und ungeklärte Mehrdeutigkeit kennzeichnen den Text.   |  | kann viel Durchsetzungsvermögen und Lektürezeit verlangen;<br>setzt viel allgemeine, manchmal auch spezifische (etwa kulturhistorische) Kenntnisse voraus;<br>der Handlungsablauf und das Benehmen der Figuren sind weniger gut voraussagbar;<br>die Erzählstruktur kann komplex sein und viel Anstrengung verlangen;<br>oft mehrdeutig  |
| N5 | Möglich herkömmliche Texte, Sprache ist veraltet. Auch moderne Texte | Erzählprozedere darf veraltet sein, die Struktur komplex und vielschichtig<br>Im Fall der modernen Texte: stilistisch raffiniert, mehrdeutig, implizit.<br>Es wird an gesellschaftliches, politisches, und/oder politisches kontextuelles Wissen appelliert | Die Figuren bleiben abstrakt                 | kulturelles, poetologisches und literarisches Wissen werden angeregt;<br>Figuren und Inhalt können komplex, zwiespältig und/oder unberechenbar sein;<br>der Stil und literarische Konventionen sind anspruchsvoll (z.B. historisch, regional, experimentell);<br>komplexe Struktur (z.B. unvorhersehbares Beziehungsgeflecht) und implizite, vielfältige Deutungshinweise, verschiedene Bedeutungsebenen ohne konkret zu werden (Vielfalt an Themen und Kontexten) |
| N6 | --   | Abstrakte Themen<br>Intertextualität spielt eine wichtige Rolle;<br>Stil- und Formexperimente.<br><br>Es wird an geschichtliches und literarisches und poetikales kontextuelles Wissen appelliert   | Ambiguität der Figuren und ihrer Beziehungen | verlangt viel allgemeines, kulturelles und literarisches Wissen;<br>verlangt manchmal auch Spezialwissen vom literaturhistorischen Kontext;<br>implizite Anspielungen auf klassische Motive (Bibel, Mythologie usw.) können enthalten sein;<br>raffiniertes, manchmal experimenteller Stil;<br>reichhaltige Bedeutungsschichten<br>intertextuelle, metafiktionale, konkrete und abstrakte Motive und sehr subtile Leitmotive lassen sich finden                    |

## Anhang 2 Testdocument vwo4

**Naam:**

**Audio:**

Jullie doen mee aan een wetenschappelijk onderzoek 'literatuur lezen'.  
Je krijgt geen cijfer voor deze activiteit. Je krijgt wel 2 slu.

*Wat ga je doen?*

Voor dit onderzoek wordt je het volgende gevraagd:

- je leest een stuk uit een Duitse roman
- je doet dat, zoals je dat altijd doet
- tijdens het lezen doe je nog iets extra's: alles wat in je opkomt, spreek je uit. Je denkt dus hardop.
- je kunt zelf kiezen in welke taal je wilt uitspreken wat je denkt
- tijdens het lezen ben ik niet in de ruimte; als de techniek hapert of er iets anders is kun je natuurlijk een beroep op mij doen.
- Ik zit in de studieruimte of gang bij je lokaal.

Hardop spreken tijdens het lezen is heel belangrijk. 

Door dat goed te doen help je het onderzoek verder.

Omdat je er niet aan gewend bent om dat te doen, gaan we dat eerst oefenen.

*Hoe gaan we te werk?*

De middag ziet er als volgt uit:

- oefenen van hardop denken en testen van de opname-apparatuur (30 min)
- lezen en hardop denken (60 min)
- opname bewaren (zie apart document)
- vragen beantwoorden (30 min)



De tijd staat niet vast. Als je langer of korter nodig hebt, kan dat.

Ik hoop wel dat je, nu je hier toch bent, de tijd wilt nemen. Dat vergroot de kwaliteit.


Maar als je klaar bent, ben je ook gewoon klaar!

*De techniek: het opnemen en opslaan*


Doornemen document.

Wij zijn:

- audio4
- audio5
- audio6

In der fünften Klasse träumten wir von der ungeheuren Machtfülle eines Siebtkläßlers. Doch nur zwei Jahre später mußten wir spüren, wie diese Macht in unseren Händen zur Unzulänglichkeit verging! Das Leben erschien wie ein aussichtsloses Rennen nach einem Platz voller Bedeutung, den immer nur andere hatten. Kräftige Fünftkläßler boxten mir aus Spaß in den Bauch, und ich dachte daran, wie wir uns das damals nie getraut hätten. Trotz dieser scheinbaren Gleichförmigkeit bestand unser Leben aus offizieller Sicht jedoch aus lauter Fortschritt. Andauernd: >>Heute beginnt für euch ein neuer Lebensabschnitt.<< Erste Klasse, Jungpioniere, dritte Klasse, Thälmannpioniere, fünfte Klasse, Jugendweihe, Freie Deutsche Jugend. Es hörte gar nicht auf. 



Die Überreichung unserer Personalausweise wurde als festliches Ritual gestaltet, das uns als Teile des großen Ganzen DDR fühlen lassen sollte. Allerdings war das Problem, daß alte Leute darüber entschieden, wie dieses Ritual auszusehen hatte. Meines wurde als Diskothek im Kreiskulturhaus gestaltet. Es begann um drei Uhr. Alle Kinder aus meinem Stadtbezirk waren da, die in den letzten Wochen das 14. Lebensjahr vollendet hatten. Wir trafen uns hier zum ersten und zum letzten Mal. Erst hielt eine viereckige Polizistin eine Rede darüber, wie wir den Personalausweis zu behandeln hätten (gut), wann wir den Personalausweis mithaben sollten (nie) und wann wir bereit sein mußten, den Personalausweis vorzuzeigen (immer). Dann machte ein Komiker, der so schlecht war, daß er sich lieber als Kabarettist vorstellen ließ, ein paar faule Witze über den Personalausweis, alle harmlos, die wirklich bei niemandem außer der Polizistin irgendeine Regung hervorriefen. Die schaute wenigstens sauer, wenn der Komiker solche Dinge sagte wie: >>Und denn könnta natürlich auch 'ne duftige Papiertaube aus'm Perso falten.<< Ich nehme an, er dachte, daß wir so sprechen. 

Dann ging die Disko los. Dazu wurde das Neonlicht abgeschaltet, und ein professioneller Diskotheker spielte DDR-Rocksongs, die wir vorher noch nie gehört hatten, da wir ja ausschließlich Westradio hörten. Es gab Kekse und Cola, und natürlich tanzte niemand. Jedes zweite Lied wurde die Musik unterbrochen, und die Polizistin rief einige Leute nach vorn, um ihnen den

Ausweis auszuhändigen. Dann schüttelten sie und der Kabarettist die Hand des Neubesitzers, und die Musik spielte wieder. Die nun einen Ausweis hatten, nahmen ihre Jacken und verließen auf schnellstem Weg das Kreiskulturhaus. Die Reihenfolge war alphabetisch, so daß ich relativ lange warten mußte. Als ich meinen Personalausweis erhielt, war mir von der Kombination aus Cola und Keksen schon kotzübel.

Nur anfangs war der Personalausweis dafür da, in Kinofilme mit nackten Frauenbrüsten zu kommen. Später diente er mir hauptsächlich als Kommunikationsmittel mit der Volkspolizei. Man bekam den Ausweis in einer schönen Plastikhülle überreicht, in die man die Bilder seiner Lieblingsband steckte. Bei jeder einzelnen Überprüfung mußte ich diese Bilder aus Schutzhülle entfernen, steckte sie sorgsam in die Arschtasche meiner Hose und hinterher wieder in die Plastikhülle. Die ständigen Überprüfungen ohne jede konkrete Konsequenz ließen uns nach und nach den Respekt verlieren. Wer fürchtet sich schon vor einem riesengroßen Hund, der seine Zähne auf den Nachttisch vergessen hat. Andauernd wurden wir auf der Straße kontrolliert, bekamen ein Alexanderplatz-Verbot ausgesprochen oder wurden von der Transportpolizei auf einem Bahnhof so lange festgehalten, bis unser Zug zum Punkkonzert abgefahren war. Einmal wurde ich für zwölf Stunden in Polizeigewahrsam genommen, weil ich die Straße diagonal überquert hatte. Mehrere Male wurde ich von Polizisten in Diskussionen über mein >>unsozialistisches Aussehen<< verwickelt, das aus schwarz gefärbten Haaren und Schnürstiefeln bestand. Wenn ich dann aus der DDR-Verfassung zitierte, daß jeder aussehen darf, wie er will, es nicht auf das Aussehen ankommt, oder darauf hinwies, daß Margot Honecker, unsere Volksbildungsministerin und die Frau des Staatsratsvorsitzenden, sogar blau gefärbte Haare hat, oder wenn ich die Genossen in sonstige Widersprüche verstrickte, kam der überzeugende Satz, den sie wohl in ihrer Ausbildung wieder und wieder geübt hatten: >> Nun werdense nich noch frech! <<



Shanty mußte sich seine langen Haare bei einer Party abschneiden lassen, weil der Gastgeber mit ihm gewettet hatte: >>Wenn du dreimal gegen diese Wand klopfst, kommt die Polizei. << Shanty hätte einen Kasten Bier





gewonnen, aber es war sinnlos, der Gastgeber kannte seine Nachbarn besser. Ansammlungen von mehr als drei Personen konnten als >>Zusammenrottung<< geahndet werden. Die offizielle Form der Festnahme hieß >>Zuführung<<. Man konnte ohne weiteres bis zu 24 Stunden lang auf irgendeiner Polizeistation >>zur Feststellung eines Sachverhaltes<< zugeführt sein. Meistens fuhren wir dann auf irgendein Polizeirevier und mußten uns dort ausziehen, damit unsere Sachen genau überprüft werden konnten. Alles Geschriebene wurde gründlich studiert, und jede Kassette wurde abgehört, während wir mehr oder weniger nackt daneben standen. Einmal war ich gemeinsam mit Juri zugeführt worden, der leider zum Zeitpunkt der Festnahme sehr betrunken war. Die Zuführung ernüchterte ihn nicht wesentlich, und als wir in Unterwäsche vor den Polizisten standen, sprang er plötzlich durch das Zimmer, drehte das offizielle Bild von Erich Honecker um und rief: >>14,80 Mark! Mehr ist Ihnen unser Parteivorsitzender nicht wert, Genossen?<< Es wurde eine besonders lange Zuführung.



LAAT DE OPNAME NOG DOORGAAN EN SPREEK NOG STEEDS  
HARDOP UIT WAT JE DENKT.

Werk door op de volgende pagina



**Vragen:**

V4

1. Vertaal de eerste twee zinnen van het verhaal. In der fünften Klasse t/m zur Unzulänglichkeit verging!



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

NU MAG DE APPARATUUR UIT: **BEWAAR DE OPNAME**  
GEEF HET DOCUMENT DE AAN JOU TOEGEWEEZEN NAAM EN DEEL  
MET MET [i.heusden@wdezwijger.nl](mailto:i.heusden@wdezwijger.nl)  
GA NU DOOR MET DE LAATSTE 2 OPGAVEN

2. Bedenk een passende titel voor het verhaal. Noteer ook waarom dat een goede titel is.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Het gehele verhaal heeft een bepaalde stijl. Welke? Omcirkel het antwoord.

- a. Vooral ironisch, omdat de auteur veel gebruik maakt van lichte spot bij beschrijving van dagelijkse dingen.  
Bijvoorbeeld: "Nur anfangs war der Personalausweis dafür da, in Kinofilme mit nackten Frauenbrüsten zu kommen. Später diente er mir hauptsächlich als Kommunikationsmittel mit der Volkspolizei."
- b. Vooral sarcastisch, omdat de auteur zich erg afzet tegen de DDR door alles zwart te maken.  
Bijvoorbeeld: "Wenn ich dann aus der DDR-Verfassung zitierte, daß jeder aussehen darf, wie er will, es nicht auf das Aussehen ankommt, oder darauf hinwies, daß Margot Honecker, unsere Volksbildungsministerin und die Frau des Staatsratsvorsitzenden, sogar blau gefärbte Haare hat, oder wenn...."
- c. Vooral zakelijk, omdat de auteur veel uitlegt over het dagelijks leven en de autoriteiten in de DDR.  
Bijvoorbeeld: "Erste Klasse, Jungpioniere, dritte Klasse, Thälmannpioniere, fünfte Klasse, Jugendweihe, Freie Deutsche Jugend"
- d. Vooral hyperbolisch, omdat de schrijver alles wat hij meemaakt consequent overdrijft.  
Bijvoorbeeld: "In der fünften Klasse träumten wir von der ungeheuren Machtfülle eines Siebtkläßlers."

## Anhang 3 Testdocument vwo 5

**Naam:**

**Audio:**

Jullie doen mee aan een wetenschappelijk onderzoek 'literatuur lezen'.  
Je krijgt geen cijfer voor deze activiteit. Je krijgt wel 2 slu.

*Wat ga je doen?*

Voor dit onderzoek wordt je het volgende gevraagd te doen:

- je leest een stuk uit een Duitse roman
- je doet dat, zoals je dat altijd doet
- tijdens het lezen doe je nog iets extra's: alles wat in je opkomt, spreek je uit. Je denkt dus hardop.
- je kunt zelf kiezen in welke taal je wilt uitspreken wat je denkt
- tijdens het lezen ben ik niet in de ruimte; als de techniek hapert of er iets anders is kun je natuurlijk een beroep op mij doen.
- Ik zit in de studieruimte of op de gang bij je lokaal.

Hardop spreken tijdens het lezen is heel belangrijk. 

Door dat goed te doen help je het onderzoek verder.

Omdat je er niet aan gewend bent om dat te doen, gaan we dat eerst oefenen.

*Hoe gaan we te werk?*

De middag ziet er als volgt uit:

- oefenen van hardop denken en testen van de opname-apparatuur (30 min)
- lezen en hardop denken (60 min)
- **opname bewaren** (zie apart document)
- vragen beantwoorden (30 min)



De tijd staat niet vast. Als je langer of korter nodig hebt, kan dat.

Ik hoop wel dat je, nu je hier toch bent, de tijd wilt nemen. Dat vergroot de kwaliteit.

Maar als je klaar bent, ben je ook gewoon klaar!

*De techniek: het opnemen en opslaan*

Doornemen document.

Wij zijn:

- audio1
- audio2
- audio3

Erhoben werden - Lachen, Jubel, eine unbändige Freude - diese Empfindung begleitet die Erinnerung an ein Erlebnis, ein Bild, das erste, das sich mir eingeprägt hat, mit ihm beginnt für mich das Wissen von mir selbst, das Gedächtnis: Ich komme aus dem Garten in die Küche, wo die Erwachsenen stehen, meine Mutter, mein Vater, meine Schwester. Sie stehen da und sehen mich an. Sie werden etwas gesagt haben, woran ich mich nicht mehr erinnere, vielleicht: Schau mal, oder sie werden gefragt haben: Siehst du etwas? Und sie werden zu dem weißen Schrank geblickt haben, von dem mir später erzählt wurde, es sei ein Besenschrank gewesen. Dort, das hat sich als Bild mir genau eingeprägt, über dem Schrank, sind Haare zu sehen, blonde Haare. Dahinter hat sich jemand versteckt - und dann kommt er hervor, der Bruder, und hebt mich hoch. An sein Gesicht kann ich mich nicht erinnern, auch nicht an das, was er trug, wahrscheinlich Uniform, aber ganz deutlich ist diese Situation: Wie mich alle ansehen, wie ich das blonde Haar hinter dem Schrank entdecke, und dann dieses Gefühl, ich werde hochgehoben - ich schwebe.



Es ist die einzige Erinnerung an den 16 Jahre älteren Bruder, der einige Monate später, Ende September, in der Ukraine schwer verwundet wurde.

30.9.1943

*Mein Lieber Papi*

*Leider bin ich am 19. schwer verwundet ich bekam ein Panzerbüchschenschuss durch beide Beine die die sie mir nun abgenommen haben. Dass rechte Bein haben sie unterm Knie abgenommen und dass linke Bein wurde am Oberschenkel abgenommen sehr große Schmerzen hab ich nicht mehr tröste die Mutti es geht alles vorbei in ein paar Wochen bin ich in Deutschland dann kannst du Mich besuchem ich bin nicht waghalsig gewesen*

*Nun will ich schließen*

*Es Grüßt dich und Mama, Uwe und alle*

*Dein Kurdel*



Am 16.10.1943 um 20 Uhr starb er in dem Feldlazarett 623.

Abwesend und doch anwesend hat er mich durch meine Kindheit begleitet, in der Trauer der Mutter, den Zweifeln des Vaters, den Andeutungen zwischen den Eltern. Von ihm wurde erzählt, das waren kleine, immer ähnliche Situationen, die ihn als mutig und

anständig auswiesen. Auch wenn nicht von ihm die Rede war, war er doch gegenwärtig, gegenwärtiger als andere Tote, durch Erzählungen, Fotos und in den Vergleichen des Vaters, die mich, den Nachkömmling, einbezogen.



Mehrmals habe ich den Versuch gemacht, über den Bruder zu schreiben. Aber es blieb jedes Mal bei dem Versuch. Ich las in seinen Feldpostbriefen und in dem Tagebuch, das er während seines Einsatzes in Russland geführt hat. Ein kleines Heft in einem hellbraunen Einband mit der Aufschrift *Notizen*.

Ich wollte die Eintragungen des Bruders mit dem Kriegstagebuch seiner Division, der *SS-Totenkopf-division*, vergleichen, um so Genaueres und über seine Stichworte Hinausgehendes zu erfahren. Aber jedes Mal, wenn ich in das Tagebuch oder in die Briefe hineinlas, brach ich die Lektüre schon bald wieder ab.

Ein ängstliches Zurückweichen, wie ich es als Kind von einem Märchen her kannte, der Geschichte von Ritter Blaubart. Die Mutter las mir abends die Märchen der Brüder Grimm vor, viele mehrmals, auch das Märchen von Blaubart, doch nur bei diesem mochte ich den Schluss nie hören. So unheimlich war es, wenn Blaubarts Frau nach dessen Abreise, trotz des Verbots, in das verschlossene Zimmer eindringen will. An der Stelle bat ich die Mutter, nicht weiterzulesen. Erst Jahre später, ich war schon erwachsen, habe ich das Märchen zu Ende gelesen.

*Da schloss sie auf, und wie die Türe aufging, schwamm ihr ein Strom Blut entgegen, und an den Wänden herum sah sie tote Weiber hängen, und von einigen waren nur die Gerippe noch übrig. Sie erschrak so heftig, dass sie die Türe gleich wieder zuschlug, aber der Schlüssel sprang dabei heraus und fiel in das Blut. Geschwind hob sie ihn auf und wollte das Blut abwaschen, aber es war umsonst, wenn sie es auf der einen Seite abgewischt, kam es auf der anderen Seite wieder zum Vorschein.*



Ein anderer Grund war die Mutter. Solange sie lebte, war es mir nicht möglich, über den Bruder zu schreiben. Ich hätte im Voraus gewusst, was sie auf meine Fragen geantwortet hätte. Tote soll man ruhen lassen. Erst als auch die Schwester gestorben war, die Letzte, die ihn kannte, war ich frei, über ihn zu schreiben, und frei meint, alle Fragen stellen zu können, auf nichts, auf niemanden Rücksicht nehmen zu müssen.

Hin und wieder träume ich vom Bruder. Meist sind es nur Traumfetzen, ein paar Bilder, Situationen, Worte. Ein Traum hat sich mir recht genau eingeprägt.

Jemand will in die Wohnung eindringen. Eine Gestalt steht draußen, dunkel, verdreckt, verschlammt. Ich will die Tür zudrücken. Die Gestalt, die kein Gesicht hat, versucht, sich hereinzuzwängen. Mit aller Kraft stemme ich mich gegen die Tür, dränge diesen gesichtslosen Mann, von dem ich aber bestimmt weiß, dass es der Bruder ist, zurück. Endlich kann ich die Tür ins Schloss drücken und verriegeln. Halte aber zu meinem Entsetzen eine raue, zerfetzte Jacke in den Händen.

Der Bruder und ich.

In anderen Träumen hat er dasselbe Gesicht wie auf den Fotos. Nur auf einem Bild trägt er Uniform. Von dem Vater gibt es viele Fotos, die ihn mit und ohne Stahlhelm, mit Feldmütze, in Dienst- und in Ausgeh-uniform, mit Pistole und mit Luftwaffendolch zeigen. Vom uniformierten Bruder hingegen findet sich nur diese eine Aufnahme, die ihn, den Karabiner in der Hand, bei einem Waffenappell auf dem Kasernenhof zeigt. Er ist darauf nur von fern und so undeutlich zu sehen, dass allein meine Mutter behaupten konnte, sie habe ihn sofort erkannt.



Ein Foto, das ihn in Zivil zeigt, wahrscheinlich zu der Zeit aufgenommen, als er sich freiwillig zur Waffen-SS meldete, habe ich, seit ich über ihn schreibe, in meinem Bücherschrank stehen: Ein wenig von Unten aufgenommen, zeigt es sein Gesicht, schmal, glatt, und die sich andeutende steile Falte zwischen den Augenbrauen gibt ihm einen nachdenklichen strengen Ausdruck. Das blonde Haar ist links gescheitelt.

Eine Geschichte, die von der Mutter immer wieder erzählt wurde, war die, wie er sich freiwillig zur Waffen-SS melden wollte, sich dabei aber verlaufen hatte. Sie erzählte es so, als wäre das, was dann danach kam, vermeidbar gewesen. Eine Geschichte, die ich so früh und so oft gehört habe, dass ich alles wie miterlebt vor mir sehe.

1942, im Dezember, an einem ungewöhnlich kalten Tag, spätnachmittags, war er nach Ochsenzoll, wo die SS-Kasernen lagen, hinausgefahren. Die Straßen waren verschneit. Es gab keine Wegweiser, und er hatte sich in der einbrechenden Dunkelheit verlaufen, war

aber weiter an den letzten Häusern vorbei in Richtung der Kasernen gegangen, deren Lage er sich auf dem Plan eingepägt hatte. Kein Mensch war zu sehen. Er geht hinaus ins offene Land. Der Himmel ist wolkenlos, und nur über den Bodensenken und Bachläufen liegen dünne Dunstschwaden. Der Mond ist eben über einem Gehölz aufgegangen. Der Bruder will schon umkehren, als er einen Mann entdeckt. Eine dunkle Gestalt, die am Rand der Straße steht und über das verschneite Feld in Richtung des Mondes blickt.



Einen Moment zögert der Bruder, weil der Mann wie erstarrt dasteht, sich auch dann nicht bewegt, als er die ihm näherkommenden im Schnee knirschenden Schritte hätte hören müssen. Der Bruder fragt ihn, ob er den Weg zur SS-Kaserne kenne. Einen recht langen Augenblick regt sich der Mann nicht, als habe er nichts gehört, dreht sich dann langsam um und sagt: Da. Der Mond lacht. Und als mein Bruder nochmals nach dem Weg zu der Kaserne fragt, sagt der Mann, er solle ihm folgen, und geht auch sogleich voran, schnell, schreitet rüstig aus, er geht, ohne sich umzudrehen, ohne Rast durch die Nacht. Längst ist es zu spät, um noch zur Musterungsstelle zu kommen. Mein Bruder fragt nach dem Weg zum Bahnhof, aber der Mann geht, ohne zu antworten vorbei an dunklen Bauernhäusern, an Ställen, aus denen das heisere Muhen der Kühe zu hören ist. In den Radspuren splittert unter dem Tritt das Eis. Mein Bruder fragt nach einiger Zeit, ob sie denn auf dem richtigen Weg seien. Der Mann bleibt stehen, dreht sich um und sagt: Ja. Wir gehen zum Mond, da, der Mond lacht, er lacht, weil die Toten so steif liegen.



Nachts, als er nach Hause kam, erzählte mein Bruder, wie ihn einen Moment gegeistert habe, und dass er später, nachdem er zu dem Bahnhof zurückgefunden hatte, zwei Polizisten getroffen habe, die einen Irren suchten, der aus den Alsterdorfer Anstalten entlaufen war.

Und dann?

Am nächsten Tag war er frühmorgens losgefahren, hatte die Kaserne und das Musterungsbüro gefunden, wurde auch sofort genommen: 1,85 m groß, blond, blauäugig. So wurde er Panzerpionier in der *SS-Totenkopfdivision*. 18 Jahre war er alt.

Die Division galt unter den SS-Divisionen als eine Eliteeinheit, wie auch die Divisionen *Das Reich* und *Leibstandarte Adolf Hitler*. Die *Totenkopfdivision* war 1939 aus der Wachmannschaft des Dachauer KZ gebildet worden. Als besonderes Zeichen trugen die Soldaten nicht nur wie die anderen SS-Einheiten den Totenkopf an der Mütze, sondern auch am Kragenspiegel.







Seltsam war an dem Jungen, dass er hin und wieder in der Wohnung verschwand. Und zwar nicht, weil er eine Bestrafung zu befürchten hatte, er verschwand *einfach so*, ohne ersichtlichen Grund. Plötzlich war er unauffindbar. Und ebenso plötzlich war er wieder da. Die Mutter fragte, wo er gesteckt habe. Er verriet es nicht.

Es war die Zeit, als er körperlich recht schwach war. Blutarmut und Herzflimmern hatte Dr. Morthorst diagnostiziert. In der Zeit war der Bruder nicht zu bewegen, draußen zu spielen. Er ging nicht aus der Wohnung, er ging auch nicht in den Laden, der von der Wohnung aus über eine Treppe zu erreichen war, auch nicht in die Werkstatt, von dem Vater *Atelier* genannt. Er blieb in der überschaubaren Wohnung mit den vier Zimmern, einer Küche, einer Toilette und einer Abstellkammer verschwunden. Die Mutter war eben aus dem Zimmer gegangen, kam wenig später zurück. Er war nicht mehr da. Sie rief, guckte unter den Tisch, in den Schrank. Nichts. Es war, als hätte er sich in Luft aufgelöst. Es war sein Geheimnis. Das einzig Sonderbare an dem Jungen.



Später, Jahre Später, erzählte die Mutter, habe sie, als die Fenster der Wohnung gestrichen wurden, das hölzerne Podest entdeckt, das, die Wohnung lag im Parterre, eine Fensterbank vortäuschte. Dieses Podest konnte man abrücken, und dahinter lagen Steinschleudern, eine Taschenlampe, Hefte und Bücher, die Tiere in der freien Wildbahn beschrieben, Löwen, Tiger, Antilopen. An die Titel der anderen Bücher konnte sich die Mutter nicht mehr erinnern. Dort drin muss er gesessen und gelesen haben. Er lauschte, hörte die Schritte, die Stimmen, der Mutter, des Vaters und war unsichtbar.

Als die Mutter das Versteck fand, war der Bruder schon beim Militär. Das eine Mal, als er noch auf Besuch kam, hatte sie versäumt, ihn zu fragen.



Blass, regelrecht *durchsichtig* soll er als Kind gewesen sein. Und so konnte er verschwinden und plötzlich wieder auftauchen, saß am Tisch, als sei nichts gewesen. Auf die Frage, wo er gesteckt habe, sagte er nur, unter dem Boden. Was ja nicht ganz falsch war. Sein Benehmen war sonderbar, aber die Mutter fragte nicht weiter, spionierte ihm auch nicht nach, erzählte dem Vater nichts.

Er war ein eher ängstliches Kind, sagte die Mutter.

Er log nicht. Er war anständig. Und vor allem er war tapfer, sagte der Vater, schon als Kind. *Der tapfere Junge*. So wurde er beschrieben, auch von entfernten Verwandten.



Es waren wörtliche Festlegungen, und sie werden es auch für ihn gewesen sein.

Die Eintragungen in seinem Tagebuch beginnen im Frühjahr 1943, am 14. Februar, und enden am 6. 8. 43, sechs Wochen vor seiner Verwundung, zehn Wochen vor seinem Tod. Kein Tag ist ausgelassen. Dann, plötzlich, brechen sie ab. Warum? Was ist am 7. 8. passiert? Danach gibt es nur noch eine undatierte Eintragung aber davon soll später die Rede sein.

*Feb. 14.*

*Jede Stunde warten wir auf Einsatz. Ab 1/2 10 Alarmbereitschaft.*

*Feb. 15.*

*Gefahr vorüber, warten.*

So geht es weiter, Tag für Tag. Dann heißt es mal wieder warten, dann der alte Trott oder Appelle steigen.

*Feb. 25.*

*Wir gehen zum Angriff auf eine Höhe. Der Russe zieht sich zurück. Nachts Rollbahnbeschuss.*

*Feb. 26.*



*Feuertaufe. Russe wird in Stärke von 1 Battalion zurückgeschlagen. Nachts in Stellung ohne Winterkleidung am MG.*

*Feb. 27.*

*Gelände wird durchkämmt. Viel Beute! dann geht es wieder weiter vor.*

*Feb. 28.*

*1 Tag Ruhe, große Läusejagd, weiter nach Onelda*

Es war eine dieser Stellen, an denen ich früher innehielt, beim Weiterlesen zögerte. Könnte mit Läusejagd nicht auch etwas ganz anderes gemeint sein, nicht einfach das Entlausen der Uniform? Andererseits würde dann nicht dastehen *1 Tag Ruhe*. Aber dann dieses: *Viel Beute!*

Was verbirgt sich dahinter? Waffen? Warum dieses Ausrufezeichen, das sich sonst selten in seinen Notizen findet?

LAAT DE OPNAME NOG DOORGAAN EN SPREEK NOG STEEDS HARDOP

UIT WAT JE DENKT.



1. Vertaal de eerste zinnen van het verhaal. Erhoben werden t/m mein Vater, meine Schwester.

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

NU MAG DE APPARATUUR UIT: **BEWAAR DE OPNAME**

GEEF HET DOCUMENT DE AAN JOU TOEGEWENZEN NAAM EN DEEL  
MET MET [i.heusden@wdezwijger.nl](mailto:i.heusden@wdezwijger.nl)

GA NU DOOR MET DE LAATSTE 2 OPGAVEN

2. Je hebt gezien dat in de tekst sommige stukken schuin gedrukt zijn. In welk opzicht zijn die stukken anders dan de recht gedrukte stukken?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Op blz. 2 staat het sprookje van Blaubart ook schuin gedrukt. Waarom denk je dat dat zo is gedaan?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## 12.2 Wörrerrätzel

In de volgende puzzel zitten de vertalingen van de woorden uit het kader verstopt. **Zoek** ze c

ontbijt - kaas - bolletje - zoet - gebak - lekker - middagmaaltijd -  
sinaasappelsap - gezond - eten - drinken - meestal

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| g | n | c | m | z | o | r | a | o | c | t |
| m | c | u | i | h | r | b | k | h | b | r |
| e | j | h | t | y | a | z | u | f | r | i |
| i | l | k | t | g | n | h | c | r | ö | n |
| s | e | e | a | e | g | e | h | ü | t | k |
| t | c | q | g | s | e | k | e | h | c | e |
| e | k | k | e | u | n | s | n | s | h | n |
| n | e | i | s | n | s | q | f | t | e | k |
| s | r | e | s | d | a | p | c | ü | n | ä |
| e | s | s | e | n | f | l | x | c | g | s |
| s | ü | ß | n | u | t | j | h | k | x | e |

## Anhang 5 Transkript lautes Denken

V4st

|   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| <p>1. In der fünften Klasse träumten wir von der ungeheuren Machtfülle eines Siebtklässers. Nou een vijfde klas. Vijfde klas. Nou weet je dat.. Twee jaren später.. Alleen twee jaar later.. Nee dat snap ik helemaal niet. Uitzichtloos rennen ... Oké ik snap de eerste zin even niet. Even opnieuw doorlezen.</p>  |                                   |
| <p>2. Het leven ongezien, het uitzicht van rennen naar een plaats vol voldoening of zo. Bedeutung is waarschijnlijk iets met ... ja men (onverstaanbaar) het al dat andere hebben. Kraftiger, dus ja, soort van mensen die goed zijn in handelen natuurlijk ja, maar eh goed met een situatie om kunnen gaan. In het engels resourceful.</p>  | Lex<br>Phon                       |
| <p>3. Eh vijfde klassers boxen in 't. Boxen dat is waarschijnlijk, niet boksen, dat is een ander woord, wat ik niet ken, maar boxen mir dat betekent dan, dat betekent waarschijnlijk eh Spaß, voor de lol in de bu, ze gooien hem waarschijnlijk in de bosjes, ofzo. En hij dacht dat ehm dat daar niet getrouwd hebben.</p>   | Lex                               |
| <p>4. Wat is trotz dieser Gleichformigkeit? ... Gleichformigkeit bestand. Oké daarvoor zou ik een woordenboek moeten nodig hebben voor nodig zou moeten hebben in echt. Ehmm. Offizieller Sicht jedoch aus lauter Fortschritt. Vandaag begint voor jullie een nieuw levensabschnitt. Dus dat is waarschijnlijk een deel in het leven. Eerste klassers, j jungpioniere, dat is waarschijnlijk tweedeklas, dat zou waarschijnlijk daarna een derde klas, Thalmanpioniere, dat is waarschijnlijk een vierde klas, want ik weet niet, hierna komt de vijfde klas. Jugendweihle, vrije Duitse jeu, Jugenweihle weet ik niet meer, daarna komt vrije Duitse jeugd. Is het hoort.. Überreichung unser Personalausweise wurde als festliches Ritual gestaltet, das uns als teile des großen, oh DDR, oké, gaan we het daarover hebben. Ehmmm.</p> | Lex<br><br>Ph/Gr<br><br>EI        |
| <p>5. Die Überreichung dat is waarschijnlijk een term uit de tweede wereldoorlog die ik niet weet ahh. Unsere Personalausweise, dat is waarschijnlijk als je joo, ooh het is waarschijnlijk, het gaat over Joden dat persoonsbewijs, van ik ben een jood en als je een valse hebt dat ik niet jood ben, nah hmm.</p>  | EI                                |
| <p>6. Wordt als een festlich ritueel, hmm, dat is lekker positief. Oh een deel van de grote, al der der fühlen lassen moeten. Ehh allerdings war das Problem, dat oude mensen erover scheiden of dat ritueel uit te zie uit te zien auszusehen, waarschijnlijk uitzien, of zo. Ehmmm meine wurde als Diskothek im Kreiskulturhaus gestaltet. Kreis dat weet ik niet, maar Kulturhaus is waarschijnlijk gewoon het buurthuis of zo. Het begint om drie uur, al die kinderen van zijn Stadbezirk, is dat dan een straat, waarschijnlijk. Of misschien stadbezoek, ik weet niet. In laatste week was</p>   | Phon<br>Lex<br><br>Lex<br><br>Lex |

|  |   |
|--|---|
| <p>het veertien, oh z'n verjaardag. Schrijf gewoon Geburtstag dan, die in den letsten w..Wochen das 14. Lebensjahr vollendet hatten, denk ik. Z'n verjaardag, denk ik dat ie bedoelt.</p>  |   |
| <p>7. Wir trafen hier zum ersten und zum letzten Mal. We.. vullen hier een werkwoord in, want ik weet niet wat dit woord is. We zijn hier voor het eerst en voor het laatst ofzo. Iets in die buurt. Het heeft een viereckige? What the f*, dat klinkt niet eens als een woord, maar oké. Poliz ein Reden daarover. Polizistin, dat is waarschijnlijk een vrouwelijke politicus, of iets in die buurt, of misschien, ik weet niet. Ehh hoe wij het personeelsa, personalausweise, misschien heb ik het fout dat het een persoonsbewijs is, maar het lijkt me een persoonsbewijs want je hebt nah het is geen persoonsbewijs, laat maar. Dat is schein in plaats van weis. Lekker bezig. Zu behandeln hatten. Wanneer wij dat persoonausweis mit haben s.. We gaan even een paar regels terug...</p>  | <p>Lex<br/>Phon<br/>Lex<br/>Lex<br/>Lex</p>                       |
| <p>8. Wat? Oké, we gaan weer verder. Dann machte ein Komiker, dann macht einer Komiker, dat is een grappig persoon. Dat het zo slecht was, dat is, dan is het liever caberetier Kaber Kabarettist, wat is het verschil tussen een Komiker en een Kabarettist? Spijt grappen. Een paar sf faule grap, slechte grappen over het persoonsbewijs allemaal harmloos. Oké ik ga ervan uit dat Pesonalausweis een persoon...soonsbewijs is, of zoiets in die buurt.</p> <p>Het heeft ook met de DDR en het is waarschijnlijk deze tijd, dat weet ik in ieder geval wel. Bij niemand over, hij kreeg bij niemand, außer, dat wist ik, maar nu niet. Der Polizistin irgendeine Regelung hervorriefen. Hervorriefen weet ik niet, dan moet ik een woordenboek hebben. Die schaute wenigstens sauer, wenn der Komiker solche dingen sagte. Schaute blablabla ze is zuur wanneer de vertei.. de Komiker zulke dingen als dit zegt. En dan kan natuurlijk ook nog een postduif op een persoon falten, dat is waarschijnlijk poepen. Of zoiets in die buurt, maar ze schrijven het met accent en dan ik neem aan er dachte daß wir so sprechen. Dus waarschijnlijk neemt de komiek hier een spot op de manier hoe mensen daar praten of de manier hoe de mensen communiceren in die plek en dan gaat de disco los.</p> | <p>Lex<br/>EI<br/>Lex<br/>Lex<br/>Lex<br/>Lex<br/>Lex<br/>Lex</p> |
| <p>9. Er wordt neonlicht abgeschaltet, dat is waarschijnlijk aangezet of zoiets. Een professionele discotheker speelt DDR-rocksongs. Jaa rocksongs, ik dacht nooit dat die woorden bij elkaar hoorden. Ehh die die nog nooit gehoord heeft. Of zoiets in die buurt. Die 'ie hiervoor nog niet. Dat was immer asschlieblich Westradio .. oh oké. Es gab Keske und Cola, maar wat is Kekse? Fanta ofzo, of appelsap, ik weet niet wat Duitsers drinken in hun vrije tijd. En natuurlijk danst niemand. Oké. Bij het ieder tweede lied, wordt de muziek onderbroken en de Polizstin rief einige Leute nach voren und in ihnen den Ausweis auszuhändigen. Oké ik heb eerder het idee dat het eerder gaat over mensen die niet, d.. dat het over drank verbod gaat of iets in die buurt, want het gaat over een bewijs en een Polizstin is waarschijnlijk politie in plaats van een politicus, maar ja logisch. En dan moet je je bewijs gaan overgeven.</p> <p>Dann schüttelte sie und der Kabarettist die Hand, dan schudt de</p>   | <p>Ph/Gr - Phon<br/>Lex<br/>EI<br/>EI<br/>Lex</p>                 |

|   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| Kabarettist de hand, van de Neubezitters en de muziek gaat weer verder.   |                                      |
| Ehh die nün eine, degene die geen bewijs hebben neem ik aan, die nün eine Ausweis haben, snap ik echt helemaal niet. Nemen hun jas en verließen auf schnellsten ehh oké dit is dus soort een controle of mensen die geen ding hebben en die gaan meteen weg.  | Phon                                 |
| 10. Eh oké. Die reichenvolgorde ohh de manier waarop ze mensen afgaan, is alfabetisch. Dus abcdhuhu. Ehhm hij moet relatief lang wachten. Ehh als hij zijn persoonsbewijs laat zien, ... wo whe, waarvan de combinatie van cola en keksen kotsübel. Moet ie gaan overgeven van een combinatie van cola en iets wat ik niet ken, is, wat moet keksen nou weer zijn? Moet dat rook zijn ofzo iets in die buurt? Of drugs n...   | Phon<br><br>Lex                      |
| 11. Ehh nu dat program, nu Anfang der Personeelswas er dafur. Oh dit is waarschijnlijk over de reden waarvoor hij die dingen nodig heb. Nou ik heb nou al de titel hoor ik. Ehh bij de bioscoop.. Pff. Mit Frauenbrüs ooohww it's porn. Ah. Later diende een, wat ga, hè. Het gaat waarschijnlijk over een identiteitsbewijs of zo zodat je eerst meerdere dingen moet hebben, want die gast heeft het zo net over naakte vrouwenborsten in een bioscoop.   | EI                                   |
| 12. Nou laat maar, ik neem het terug van it's porn, het kan ook zo'n film zijn waarbij mensen weinig geven over privacy. Ehh later dient een hauptsachlich als Kommunikationsmittel mit der Volkspolizei. ... Oké. Man bekam den Ausweis in einer schönen Plastikehülle überech ... überreicht. Dus nu komt dan het soort van het houder tevoorschijn, ofzo, voor het pasje. Een man die wilde seiner Lieblingsband steckte. Bij ieder einzelnen Überprüfung mußte ich diese Bilder aus Schutzhülle entfernen, steckte sie sogar in die Arsch, Arschtasche?! Ik ga ervanuit dat het een handtas is. Ehh oh je Arsch Arschtasche in, in die Arschtasche meiner Hose. In de zak, neem ik aan, van zijn broek. En hinte, en terug in de plastik ding, de blablabla Überprüfungen, zonder iedere concrete consequenties lieb, lei, lie lieben uns, lie ließen uns, eigenlijk is het, want het is zo'n vreemd b-ding, sigma ofzo, ben vergeten hoe dat ding heet, het is geen sigma het is... ringel-s. Dat is niet hoe Duitsers het noemen, maar oké. Ehhh dan Respekt verlieren. Oké. Ehhh ... riesengroßen Hund. Zijn ze aan het ..... op drugs ofzo? | EI<br><br>Lex<br><br>Ph/Gr<br><br>EI |
| 13. Wer furchten sich schon vor einem riesengroßen Hund, seiner Zahn ehh auf den Nachttisch vergessen hat. Ehhm oké. Ehhm en voortdurend worden ze op de straat gecontroleerd, dan komen ze aan op A... Alexanderplaats-verbot uitgesproken of worden van de Transportpolizei op van de snelweg slang festgehalten. Bis bij ehm Zug, dat is trein. Mit zum Punkkonzert abg... abgefahren war. Ei eenmaal wordt hij voor twaalf uur in polizei, politie in gevangenschap genomen. Weet wel dat je f*, dat ze in Amerikaanse shows laten zien dat mensen zo'n speciaal tenminste zo'n speciaal hokje heeft waar je in zit waarschijnlijk, zo'n tijdelijke nachthok, waar je met meerdere mensen zit. Ehh ehh.. Toen hij diagonaal de straat over lie.... Ik wist niet dat ze daar echt mensen voor  |                                      |



|   |   |
|---|---|
| <p>aanhielden. Geweldig. Ik begin te twijfelen of dit echt wel in Duitsland is, maar ja oké,</p>  |   |
| <p>14. Meerdere keren wordt hij van politie in... Onsociali.. wauww. Onsociaal, je bent onsociaal als je.. ehh.. s s schn schnurstiefeln eeh weet ik niet, maar zwart haar gaat het op een gegeven moment over. Zwartgeverfd haar. Ehh. Waar hij dan uit de D de DDR-Verfassung zietert, daß ieder uitzien dar en mag wat ze willen. Et nicht auf de Aussehen ankommt. Ik weet niet wat Aussehen is, hier zou ik echt een woordenboek nodig hebben. Of darauf hinweis,daß Margot Honecker, unsere Volksbildungsministerin ohh moeilijke Duitslander woorden. Waarschijnlijk is ze vertegenwoordiger van het volk waarsch ofzo, van die mensen ofzo. Eh und die Frau des Staatsratsvorsitzenden, dat is waarschijnlijk een soort van ... Die gast die hoger is dan de griffier bij de tweede kamer dat die persoon die de tweede kamerdebat dan goed houdt, waarschijnlijk is dat die persoon ehh s sogar blauw geverfde haren heeft. Respect. Waarschijnlijk is het toch deze tijd, dan is hij een feminist. Ehh. Of wanneer hij diagnose eh wanneer ik de diagnose in de</p>   | <p>Phon<br/>Lex<br/><br/><br/><br/><br/><br/>EI</p>   |
| <p>15. Ehmm oké ja. Ehhm. ... geübt hatten, geübt hebben ofzo. Nun werdense nich noch frech. Nou dat is een soort van.. ja ...eh.. Shanty mußte sich seine langen Haare bei einer Party abschneiden lassen. Hij moest bij een feest zijn haar laten snijden hmm om omdat de gastman weet eh hem gewed had, wanneer je driemaal tegen de wand klopt komt de politie ehh Shanty had een kast bier gewonnen, maar het was zinloos de gastman kende zijn bier beter. Ansammlungen von der drei Personen konnten als Zusammenrottung geahndet werden. Dus de bierman heeft waarschijnlijk toch de politie gebeld, maar de politie verslaat of de persoon niet de persoon niet serieus nemen. Ehh het officiële vorm van feesten... heet Zuführung. Man kan zon weten bij tot al 24 uur lang ehh tot in de politiestation wordt vastgehouden. Zur Feststellung eines Sachverhaltes zugefugt sein. Waarschijnlijk staat daar dat van die reden waarvoor je vastgehouden kan worden. Oké. Ehh damit unsere Sachen genau überprüf eh konnten. Ik weet niet wat Sachen is, maar het gaat over dat hun dingen worden getest. Waarschijnlijk met Sachen worden ze geduld. Alles wordt gesch a alles wat gevonden wordt wordt grondig gestudeerd, dus ehh in een Kassete kan je horen wahret wahrend wij meer of minder nackt den daneben standen. Dus dat is een bijzaak. Een keer wa wa was hij samen met Juri zugefugt worden, der leider zum Zeitpunkt der Festnahme sehr betrunken war. Dus ehh soort van leider van het feest was dronken en hij ook. Dus Zuführung ernüchterte ihn nicht wesentlich, und erwa und als wir in Unterw... Poliziste, waarom schrijven ze niet gewoon Polizei, waarschijnlijk is het iets speciaals van de politie ... Kwam de poli, opeens tijdens het feest kwam opeens de politie onderbreken door de kamer d de officiële beeld van ... 14,80 Mark. Meer is jullie onze Parteivorsitzer nicht waard. Genossen, gesnopen ofzo, waarschijnlijk is dat. Ehh dat wordt een bijzonder lange Zuführung. Ik weet niet wat Zuführung is, dus Zuführung waarschijnlijk iets van feest ofzo? Of testing of wat dan ook. Ik weet niet wat het is.</p> <p>-----</p> | <p>L1: Kasten -<br/>kast<br/><br/><br/>Lex<br/><br/>Lex<br/><br/>Phon<br/><br/>L1 leider -<br/>leider<br/><br/><br/>L1<br/><br/>Lex</p> |

|  |                        |
|--|------------------------|
| <p>16. Vertaal de eerste twee van het verhaal. In der fünften Klasse tot en met zur Unzulänglichkeit oké, dus de eerste twee zinnen waarvan er heel veel woorden tussen zaten waarvan ik ze niet snapte. Dat gaat goed. Gaat heus goed.</p>  | Lex                    |
| <p>17. Ik moet schrijven, maar er zitten bladzijdes tussen. Oohké. Vertaal de eerste twee zinnen. Dat gaat niet echt aangezien de.. ehh als ik nou zo doe lukt het dan wel? Ja. Oké. In de funfte Klasse droomden wij van de ongehoorde machtvoele van een zesde klasser. Oké dus in de vijfde Klasse, dat is waarschijnlijk niet de vijfde klas, want je werkt volgens mij net zoals in het Frans omhoog. Dus waarschijnlijk in de eerste slash vijfde, want ik weet niet zeker. Ehh vijfde klas droomde wij oké zover zijn we nu eehhh ehh ja droomde wij van de ongehoorde Machtfulhle, dus ongehoorde macht, waarschijnlijk gewoon, van een zesde klasser. Droomde wij van de ongehoorde machts van een zesde klasser. Ehh nee dat niet een eerste klasser, want nee van een zesde klasser.</p>  | Lex<br>EI<br>Phon      |
| <p>18. Een zin. Oké. Doch, toch hmm, al twee ja twee jaar later. Ehh doe is alleen. Toch alleen, alleen al zou het waarschijnlijk, toch alleen al twee jaar later moesten wij spuren, ik ga ervan uit kennen ofzo, dat hoe deze macht in onze handen tot onze Unzulandigheid verging. Oké ik ga dat laatste deel komt later. Toch, ehm nur, dus toch, nur betekent toch alleen, of al toch, nou ik ga voor al, toch al twee jaar later, twee jaar later moesten wij spuren. Hmm. Moest, moeten wij, oké, moeten wij spuren, ik ga ervan uit dat dit bekennen betekenen, want dat klopt het beste hier. Moesten wij bekennen, vraagteken. Ehh. Moesten wij bekennen, waar was het ook al weer? Ja. Moesten wij bekennen hoe deze macht in onze handen Unzulandigheid verging. Ik ga ervan uit dat deze macht ongezien door macht, door hun handen ging? Dat is de ja deze macht toch ja deze macht, moeten hoe deze macht, hoe deze macht, want dit is een verhaal van die gast hoe hij zijn macht verliest ofzo, ik ben een beetje het verhaal kwijt. Het is een beetje tij, vre. Hoe deze macht ... Unzulandigheid, ik ga ervanuit kort of snel of iets in die buurt door hun handen ging. Dus hoe deze macht in korte tijd, ga ik vanuit, iets in die buurt. Dus in deze macht sm t is niet snel, want dan zouden ze schnell gebruiken. Unzulandigheid onongemerkt is gewoon ongemerkt of iets in die buurt. Unzulandigheid hoe deze macht Unzulandigheid, in korte tijd ga ik vanuit, in korte tijd in onze handen verging. ... Door onze handen glipte, vind ik een betere vertaling. Oké. Dat was alles toch?<br/>Hoeraa oké klaar.</p> | Phon/Lex<br>Lex<br>Lex |

V4g

|   |   |
|---|---|
| <p>Let's go</p> <p>1:17<br/>Echt nog geen idee idee waar het over gaat..... d'is.... ik lees nu even het eerste stuk, zeg maar de eerste alinea lees ik even nog een stuk over....</p> <p>2:24<br/>Neen het eerste stuk daar word ik echt niet wijzer van, ik ga nu de tweede alinea lezen....<br/>Ik snap gewoon...ik snap veel woorden in de eerste alinea ook niet dus...<br/>En zonder woordenboek is het natuurlijk een beetje moeilijk opzoeken.</p> <p>2:49</p> <p>3:06<br/>Na ik zie nu in ieder geval dat 't eehh...ik denk over vroeger gaat, omdat de DDR erin staat.</p> <p>3:13</p> <p>3:50<br/>En er staan ook dingen in over Persoonsbewijzen en zo.... Geloof ik...</p> <p>3:56</p> <p>4:29<br/>'t Is ook moeilijk als je geen vragen hebt, om zeg maar eehm...eh dit te lezen zonder een doel ervoor te hebben dus je bent nergens naar op zoek en dan is het moeilijker te begrijpen waar het over gaat.</p> <p>4:40</p> <p>5:44<br/>Het is eehm...nou ik weet nog niet echt wat het is...omdat er nu staat over een disco en een cabaretier, denk ik dat het ook iets kan zijn...dat ze teugkijken op de DDR en daar grapjes over maken...maar dat weer ik niet zeker...</p> <p>6:10</p> <p>6:51<br/>Normaal gesproken als ik zo'n grote tekst heb, dan lees ik het ook globaal, totdat je zeg maar een woord ziet waarvan je weet,... ja, dat moet dan ik het antwoord voorkomen zeg maar, en dat heb je nu natuurlijk niet.... Je hebt niks waar je naar op zoek bent en dan is eehm... is het moeilijk om een hele tekst eehm te snappen..... en ik denk dat het probleem van het niet snappen van een tekst niet bij....de grammatica ligt.....maar ook gewoon bij mijn woordenschat....</p> <p>7:50</p> | <p>Lex</p> <p>EI</p> <p>II</p> <p>Lex</p> <p>II</p> |
|---|---|

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <p>9:15<br/>Misschien was het, tijdens de tijd van de DDR, gaat het over dat het juist een soort underground verboden disco was, want ik lees nu over verboden en dat 'ie....een paar uur in de gevangenis moest zitten of zo.... Twaalf uur...</p> <p>9:55</p> <p>10:49<br/>Ja, twaalf uur wordt 'ie eeh in po..li..zei..gewahr..sam genomen...dus ik denk onder politiebewaking, dus in de gevangenis</p> <p>10:55</p> <p>11:30<br/>'t Is ook,... ik heb dat sowieso wel bij grote teksten...ik droom natuurlijk snel weg dus...helemaal ook als dan een ehm... bijvoorbeeld net, dan snap ik een zinnetje wel...dat ie dan in de politie, dan wat ik tenminste dacht dat 'ie bij de politie gevangengenomen was...en dan droom ik daar gelijk naar toe...dus dan zie ik dat gelijk voor me en dan ben ik toch weer tien seconden kwijt.</p> <p>12:36</p> <p>13:16<br/>...ik zit nu op de laatste pagina...</p> <p>13:17</p> <p>14:19<br/>Ja ik eehm... denk inderdaad dat het ging over de DDR tijd...misschien over nou waarvoor je toen gestraft werd en zo.... Heel eerlijk gezegd.... Heb ik eehm.... Ja kijk ik zie veel van gevangen,... politie...Polizeistation, Poliziste...en dingen met partijen ook, dus misschien was het net... ja, neen ik weet het niet...</p> <p>15:17</p> <p>15:23<br/>Führung</p> <p>15:23</p> <p>15:29<br/>Ik ga nu nog eventjes....<br/>Ja er is ook veel met feestjes,... je ziet Party Führung.... Wat ik denk dan dat dat viering betekent....weet ik bijna wel zo goed als zeker eehm ja Disco natuurlijk en iets met komiek, maar...ik vond 'm moeilijk....ga ik nu dat ding doen op de volgende pagina, de eerste twee zinnen vertalen en trek ik even een blaadje los zodat ik dat dan ernaast kan zetten, dat is handig....<br/>In der fünften Klasse... in de vijfde klas..... of misschien is het schoolsysteem daar anders maar dat weet ik niet... het is in ieder geval in de vijfde klas voor hun, droomden wij van... ungehörde Machtsfülle eines sesklassers....jaa, ik denk iets van onaantastbare macht van de zesdeklassers omdat 'ie eehm ja misschien gewoon omdat 'ie ouder</p> | <p>??</p> <p>Lex</p> <p>Lex/EI</p> |
|---|------------------------------------|

|   |                        |
|---|------------------------|
| <p>waren en misschien ook omdat zij natuurlijk examenjaar hadden...ik denk ook dat ungeheure als eeh ungeheure... ja iets als onaantastbaar, ongeroerd, ....onaantastbaar.... on-aan-tast-bare.... Oh neen, onaantastbaat machtgevoel van zesdeklassers... was een tweede naamval geloof ik,.... Doch nu zwei Jahren später müssen wir.... Toch maar... Maar nauwelijks twee jaar later.... moeten we, zoeken...soort van... wie als... unzulänglichkeits vergehen... hoe...maar nauwelijks twee jaar later moeten we zoeken....hoe....deze macht in onze handen tot...hoe deze macht in onze handen....tot... ja onmacht denk ik dan dat het betekent.... Unzulänglichkeits .... Onbruikbaarheid... onmacht, onbruikbaarheid..... tot onbruikbaarheid verging.</p>   | <p>EI<br/><br/>Syn</p> |
| <p>Ja ik kan er ook niet een veel mooiere Nederlandse vraag van maken<br/>20:54</p>   |                        |
| <p>21:00<br/>Nu mag de apparatuur uit...ok...oh ik dacht toch echt dat ik er veel korter over gedaan had, maar ik ben toch eh 21 minuutjes bezig geweest... ik dacht dat ik er korter over gedaan had omdat eeh... ja ik wist niet veel van de tekst, ik herken dan wel veel woorden, en ik kan zo'n zin dan ook wel globaal vertalen, maar ehm... dat kan ik natuurlijk niet tijdens een toets of iets...of zelfs bij zo'n ding, kan ik dat niet zin voor zin gaan doen en bij een toets kan dat juist wel eigenlijk, omdat je dan vragen hebt en op die vraag kan jij antwoord geven en dat is eeh... dus voor die vraag ga je eerst globaal lezen, totdat je iets tegenkomt, en dan kan ik met volle concentratie zo'n zin wel vertalen, maar niet ehm niet heel de tijd, niet over de hele tekst... ben ik niet snel genoeg om globaal alle zinnen goed te vertalen, daar moet ik echt even goed voor zitten, liefst met een woordenboek erbij, dan lukt het me wel en ehm ja dat zorgt ook wel vaak voor tijd tekort, maar zo globaal een tek... zo precies een tekst lezen zonder woordenboek en zonder echt een doel, vind ik heel erg pittig...Dat was het.<br/>22:38</p> | <p>Lex<br/><br/>II</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>1. In der fünften Klasse träu.. träumten wir von der ungeheuren Machtfülle eines Siebtkläßler. Fünften Klasse ehmm ung ungeheuren Machtfülle eines.. Ohja. Oké. Een vijfde vijfde klasser droomt van het machtsgevoel van een zevende klasser.</p> <p>Doch nur zwei Jahre später mußten wir spüren, wie diese Macht in unseren Händen zur Unzuläng..lichkeit verging. Oké. Ehm nur zwei Jahre später ehmm das Leben erschien wie ein aussichtsloses Rennen nach einem Platz voller Bedeutung, der immer nur andere hatten. Ehm. Das das Leben erschien, wat is erschien? Ja oké.</p>   | Lex: erschien   |
| <p>2. ... Kräftige Fünftkläßler boxten mir aus Spaß in den Bauch. Box ehm wacht, dus krachtige vijfde jaars boksen mensen met plezier in hun buik. En ik dacht eraan wie wir uns das damals nie getraut hätten. Hoe wij ons ehm niet vertrouwd hadden, hadden. Trotz dieser scheinbaren, trotz dieser scheinbaren Gleichförmigkei... Gleichförmigkeit bestand unser Leben aus offizieller Sicht jedoch aus lauter Fortschritt. Andauernd. Ehh trotz, trotz wat wa, nee ik weet het niet meer.</p>   | Lex: getraut<br><br>Lex: trotz                                |
| <p>3. Scheinbaren hmm schijnbaar? Gleich ja gelijk, nee Gleichförmigkeit ehh gelijkvormigheid be bestand ons ons leven ehm uit officieel zicht jedoch Fortschritt. Ehm andaernd. Heute beginnt für euch ein neuer Lebensabschnitt. Vandaag begint ehm begint voor euch een een nieuw nieuw levens ehm ik weet niet. Eh erste Klasse, Jungpio.. pioniere, dritte Klasse, Thalmannpe, Thälmannpi pioniere, pioniere, hmm, ehh fünfte Klasse, Jugend Jugendweihe, Freie Deutsche Jugend. Ehh Thäl Thälmannp oké vijfde klas, eh iets van Ju Jugendweihe. Es hörte ga gar nicht auf. Eh het hoort er niet bij. Eh die Überreichung unserer Personalausweise wurde als festliches Ritual gestaltet, das uns als Teile das de des großen Ganzen DDR fühlen lassen sollte. DDR ehm is dat dan een ouder stuk of, misschien hmm even kijken. Überreichung unserer Personalausweise wurde als festliches, das u uns als Teile des großen Ganzen fühlen lassen sollte. Ganzen, groß Ganzen ehhh geen ganzen, nee even denken, des großen Ganzen, Ganzen is een zelfstandig naamwoord Toch? Ja, want het heeft een hoofdletter. Of is het een naam? Nee. Ah oké.</p> | Lex<br><br>Lex<br><br>Lex : aufhören<br><br>EI<br><br>Lex/Syn |
| <p>4. Allerdings war das Problem, daß alte Leute darüber entschieden, wie dieses eh Ritual auszusehen hatte. Dus ehm eh dat was een probleem, dat oude ehm oude Leute daarover entschieden ehh wie dieses eh auszusehen hatte. Hoe dit Ritual eruit heeft gezien. Meines wurde als Diskothek im Kreiskulturhaus gestaltet ehm es began um drei Uhr. Alle Kinder aus meinem Stadtbezirk waren da, die in den letzten Wochen ehm das 14. Lebensjahr vollendet hatten. Ah. Alle Kinder aus meinem Stadtbezirk waren da, waren ze daar in eh de laatste week als ze de laatste week van hun veertiende levensjaar volbracht hadden. Wat heeft dit, heeft dit met de DDR te maken, zeg maar, misschien is het wel gewoon een stukje geschiedenis.</p>  | EI  |

|  |                         |
|--|-------------------------|
| <p>5. Wir trafen uns zum ersten und zum letzten Mal. Erst hielt eine viereckige Polizistin eine Rede darüber. Oh wacht dat kan wel, want het is literatuur, dus het is waarschijnlijk wel iets ouder. Waarschijnlijk, het hoeft natuurlijk niet zo te zijn.</p>  | <p>II</p>               |
| <p>6. Ehh hoe wij die hun Personalausweis zu behandeln hätten. Wann wir, erst hielt ein. Oké. Een een soort van ein Rede is denk ik iets van een, hoe zeg je dat ook alweer, een bre nee nou een preek, ja een preek. Ehhmm hoe waar was ik nou, ik ben het kwijt. Oh laat maar ik heb het weer gevonden. Hoe wij ehm Personalausweis zu behandeln hatten. Wann wir den Personalausweis mitha mithaben sollten. Ehh ik weet niet wat Personalausweis betekent. Und wann wir sein mußten. Om wanneer wij en wanneer wij zijn moesten en vorzuzeigen. Oh dan moest je oh Personalausweis is iets van een ID-kaart ofzo dat je moet laten zien natuurlijk, dus dat ze een preek gaf over dat je hoe mensen hun hun persoonsbewijs moeten behandelen, waarschijnlijk meenemen.</p>   | <p>Lex<br/><br/>Lex</p> |
| <p>7. Dann machte ein Komiker, der so schlecht war, daß er sich lieber als Kabarettist vorstellen ließ, ein paar faule Witze über den Person, alle harmlos. Der Polizistin irgendeine Regung hervorriefen. Ehm iets over een eh een komedie iemand die grapjes maakt, een cabaretier, die ehm eh waarschijnlijk paar fouten over de personalausweis persoon hmm ohja dat was het. Even kijken die wirklich bei niemanden außer. Ervoor naar voren roepen. Die schaute wenigsten sauer, wanneer de cabaretier zulke dingen zegt. Und dann könnte natürlich auch 'ne dufte Papiertaube aus'm Perso falten. Ich nehme, er dachte daß wir so sprechen. Ehhm die schaute wenigsten sauer. Als hij zulke dingen zegt hoe ehm en dan iets met papiertaube, iets met papier. Aus perso ehh papier ich nehme an und geht es dan, dus dan zegt hij waarschijnlijk wat hij denkt.</p> | <p>Lex<br/>II</p>       |
| <p>8. Dann ging die Disko los. Dazu wurde das Neonlicht abgeschaltet. Oké nu gaat het weer over een disco, oh waarschijnlijk moet je het persoonsbewijs bij de disco laten zien. Ehhm dazu wurde das Neonlicht abgeschaltet, und ein professioneller Diskotheker spielte DDR-Rocksongs. Oké dus er werden speciale liedjes van de D... DDR ehm die er vorher noch nie gehört hatten. Oké dus nieuwe liedjes. Da wir ausschließlich Westradio hörten. Oh jawel het gaat dus wel over de west en en oost enzo. Welche was ook alweer de goede en welke was ook alweer de stomme? Nou dat heb ik gister nog gehoord. Oké.</p>   | <p>EI<br/><br/>EI</p>   |
| <p>9. Es gab Kekse und cola. Und natürlich tanzte niemand. Warum danst er niemand? Dat is toch saai, oké. Jedes zweite Lied wurde dies die Musik unterbrochen. Oh oké. Und die Polizistin rief einige Leute nach vorn um ihnen den Ausweis... Ausweis... Ausweis oh dat was toch ook gewoon. Oohja oké oké auszuhändigen. Dann schüttelte sie und der Kabarettist die Hand des Neubesitzers, und die Musik spielte wieder. Dus dan komt die polit.. die politieke vrouw komt iets van een een persoonsbewijs aan iemand geven. Das Neubesitzer, dus een nieuwe nieuw persoon die dat heeft, die dat krijgt. En dan gaat de muziek weer verder.</p>   | <p>EI<br/><br/>Lex</p>  |

|  |  |
|--|--|
| 11:44-11:52  |  |
| <p>10. Das Kreiskulturhaus, Kreiskulturhau, ha, kreis, waarschijnlijk waren ze aan het schreeuwen. Die Reihenfolge war alphabetisch, so daß ich relativ lange warten mußte. Oké dus iemand heeft een naam, die waarschijnlijk met een z begint. War mir von der Kombination aus Cola und Keksen schon kotzübel. Heeft dat met kotsen te maken? Want er zit het woordje kots in. Aus Cola und Keksen, wat is Keksen? Dus als je cola met Keksen mixt, dan is het smerig, waarschijnlijk. Misschien is Keksen niet eens een drankje.</p>   | <p>L1: kreis – krijzen<br/>EI<br/>EI</p>   |
| <p>11. Nur anfangs war der Personalausweis dafür da, in Kinofilme mit nackten Frauenbrüsten, Frauenbrüsten zu kommen. Dafür ist, nackten Frau, oh oké. Dan kan je dus, wauw, dan kan je naar naar een film om naakte borsten te zien. Später diente er mir hauptsächlich als Kommunikationsmittel mit der Volkspolizei. Ehm man bekam den Ausweis in einer schönen Plastikhülle überreicht, in die man die Bilder seiner Lieblich, ehm dus wacht even wordt die foto nou Lieblingsband steckte, oké eh dus oké lieblich, oh, oké nee. Überreicht man bekam den Ausweis in einer schönen plastic hoesje overgedragen in die bilder seiner Lieb, oké, oh van waarschijnlijk de de lievelingsband. Bei jeder einzelnen Überprüfung prüfung mußte aus Schutzhülle entfernen, steckte sie sorgsam in die Arschtas... tasche meiner Hose und hinterher wieder in die Plastikhülle. Ehhm oké je hebt dus wel een ik-persoon in dit verhaal, maar ehh hinter wieder in die oké die ständigen Überprüfungen ohne jede konkrete Konsequenz ließen uns nach und nach den Respekt verlieren. Ehh wacht even die ständigen Überprüfungen, wacht, zijn dat opst, wacht opstandige proefwerken? Eh ik weet niet of dat dat goed is. Zonder concrete consequenties laten ons het respect verliezen. Oké volgens mij vinden ze die Personalausweis niet zo leuk. Wer fürchtet sich schon vor einem riesengroßen Hund, fürchte fürch fürchtet, is dat iets van v, nee dat zou vast geen vluchten zijn, of wel? Riesen, voor een grote hond. Der seine Zähne auf den Nachttisch vergessen hat. Oh haha die de tanden op hett zeg maar nachttafeltje vergeten was.</p> | <p>II- persp<br/><br/>Lex<br/><br/>Lex</p> |
| <p>12. Andauernd wurden wir auf der Straße kontrolliert. Ehhm we worden op de straat gecontroleerd.</p>  |  |
| 15:23-15:51  |  |
| <p>13. Dus dan word je waarschijnlijk angesprochen. Bis unser Zug zum Punkkonzert abgefahren war. Oké dat is dus naar een punk ja concert. Ehh einmal wurde ich für zwölf Stunden, oh de ik persoon is dus bij de politie oh had hij hem niet bij, oké, blijkbaar heb ik daar overheen gelezen waarschijnlijk. Ehm Stunden in Polizeigewahrsam genommen, weil ich die Straße diagonal überquert hatte. Overgestoken waarschijnlijk. Mehrere Male wurde ich von Polizisten in Diskussionen über mein unsozialistisches Aussehen, oké gaat het nou seriously om zijn uiterlijk? Oké. Das aus schwarz gefärbten Haaren und Schnürstiefeln bestand. Hij mag toch doen wat hij zelf wil. Oké, maar maar. Wenn ich dann aus der</p>  | <p>Lex<br/>Lex/EI<br/>EI</p>               |



|   |  |
|---|--|
| <p>zitierte, daß jeder aussehen darf, wie er will, es nicht auf das Aussehen ankommt. Ja dus het komt niet aan op hoe die eruit ziet.</p>   |  |
| <p>17:10-17:16</p>  |  |
| <p>14. Had ze blauw haar? Dat is best wel leuk. Oder wenn ich die Genossen in sonstige Widerspruche verstrickte, kam der überzeugende Satz, ehh wat? Wacht zitierte es nicht aus eh ja dus het gaat over die Margot Honecker ehmm Volksbildung, Bildung is toch foto foto en dan heb je Volksfoto minis ministeres minister ehh sober dat is alcohol oder wenn ich die Genossen in sonstige Wi Widerspruche verstrickte, kam der überzeugende Satz, den sie wohl in ihrer Ausbildung wieder und wieder geübt hatten. Geübt, wat was dat ook alweer? Überzeug. Nun werdense werdense nich noch frech. Frech, oké dat weet nie, ik weet niet wat dat betekend. Shanty mußte si sich seine langen Haare bei einer Party abschneiden lassen, weil der Gastgeber mit ihm gewettet hatte. Oh een weddenschap. Wenn du dreimal gegen diese Wand klopfst, kommt die Polizei Polizei. Shanty hätte einen Kasten Bier gewonnen, aber es war sinnlos, der Gastgeber kannte seine Nachbarn besser. Wacht ehm maar sh wacht Shanty zijn haren eraf, maar hij heeft wel een kast bier gewonnen. Ehm oké. Maar er was, maar het was zinloos. Het was zinloos ...</p>   | <p>Lex<br/>Lex<br/><br/>Lex<br/><br/>Lex<br/><br/>L1</p>   |
| <p>15. Nachbarn oh ehm is dat niet buren? Buren, Nachbarn. Ansammlungen von mehr als drei Personen konnte als ehm aanwijzingen van als Zusammenrottung ge geahndet werden. Zusammenrottung ehm samenrotten, samen kattenkwaad uithalen, misschien. Die offizielle Form der Festnahme hieß Zuführung. Man konnte ohne weiteres bis zu zwei nee vierundzwanzig Stunden lang auf irgeneiner Poliz Polizeistation. Wacht ehm die ... oké men kon zonder weitere weitere, ehm nee, auf hmm meisten oh wacht ohja. Meistens fuhren wir dann auf irgendein Polizeirevier und mußten uns dort ausziehen, damit unsere Sachen genau überprüft werden, oké Sachen betekent tas, tas toch? Hmm ja hmm meistens fuhren wir, über überprüft überprüft wordt waarschijnlijk onderzocht. Alles geschriebene wurde gründlich studiert, und jede Kasette wurde abgehört, ohja Kasette, kasettebandjes, ohja want in die tijd hadden ze natuurlijk alleen maar kasettebandjes. Während wir mehr oder weniger nackt daneben standen. Einmal war ich gemeinsam mit Juri zugeführt worden, der leider zum Zeikt Zeitpunkt der Festnahme sehr betrunken war. Ehm Zei oh tijdpoint oh op dat moment waarschijnlijk, de leider van op dat moment. En ehh der Festnahme sehr betrunken war. Eh sehr betrunken is waarschijnlijk dronken. Een feestje, ja klinkt wel voor de hand liggend. Die Zuführung ernüchterte ihn nicht we wesentlich, und als wir in Unterwächse vor den Polizisten standen, sprang er plötzlich durch das Zimmer, dr drehte das offiziele Bild von Erich Honecker um und rief: ehh zoveel Mark. Oké, hij had dus waarschijnlijk een beetje gekke vriend, of was dat zijn vriend niet, of gewoon gewoon met Juri. Mehr ist Ihnen unser Parteivorsitzender nicht wert, Genossen? Es wurde eine beson besonders lang Zuführung. Meer is jullie onze Parteivorsitzender nicht, niet waard. Eh genoten? Es wurde eine besonders lang.</p> | <p>Lex<br/><br/><br/><br/><br/><br/><br/><br/><br/><br/>Lex<br/><br/>EI<br/><br/>L1 leider -<br/>leider<br/><br/><br/><br/><br/><br/><br/><br/><br/><br/>Lex</p> |

|  |                      |
|--|----------------------|
| <p>-----</p> <p>Oké ehh vertaal de eerste twee zinnen van het verhaal. Oké ehh. Hmm Ohja oke, in de vijfde klas, in de vijfde oké ik maar ervan groep, want wij hebben geen zevende klas op school. In de vijfde groep dromen wij van, wij wij van van ongeheuren ongeheuren ehh ik weet dat woord niet dus ik doe gewoon wij van het machtgevoel, machtgevoel, ehh van het machtgevoel van een zeven van iemand uit groep zeven groep zeven. Dan noch een zinnetje. Nur zwei Jahre später mußten wir spüren, oké ik denk dat het iets van toch twee, toch alleen, nee toch is waarschijnlijk niet toch, maar toch schrijf ik het op, toch alleen ma, wacht, nee ik maar ervan maar, maar alleen na hmmm twee oh wacht, ohja maar twee jaar later, maar alleen, maar, wacht maar was het toch, alleen nur nur nur, maar alleen twee jaar later, nou oké, maar alleen twee jaar later. Spüren, hoe zeg je dat? Moeten we aanzien, waarschijnlijk. Twee jaar later moeten we aanzien, zo klinkt dat wel een beetje namelijk. Eh moeten we aanzien hoe deze macht in onze handen naar de Unzulänglichkeit verging. Ehh hoe deze macht, hoe deze macht in onze handen, in onze handen, hoe deze macht in onze handen ehh Unzulänglichkeit naar naar het niets verging. Oké. Is ie nog aan oké ik wist niet zeker of ie nog bezig was maar oké.</p> | <p>EI</p> <p>Lex</p> |
|--|----------------------|

|  |     |
|--|-----|
| Oké let's go. Oké fijn ik weet het eerste woord al niet.             | Lex |
| 0:05-0:12  |     |
| Vrolijk  |     |
| 0:13-0:34  |     |
| Best wel moeilijk  |     |
| 0:35-0:42  |     |
| Garten in die Küche ... oh ze zijn in de keuken, die volwassenen     |     |
| 0:51-0:57  |     |
| Oh je leest het vanaf een persoon dus                                | II  |
| 0:59-1:06  |     |
| En het is verleden tijd, want hij herinnert het zich niet meer.      | II  |
| 1:08-1:15  |     |
| Schau, wat betekent dat? Schau, ehm geen idee.                       | Lex |
| 1:19-1:37  |     |
| Schrank? Weißen. Besenschrank. Een tak of zo?                        | Lex |
| 1:43-1:52  |     |
| Oh er zitten haren op, dus dan is het geen tak. Haha                 | II  |
| 1:55-2:08  |     |
| Hè?  |     |
| 2:09-2:23  |     |
| Ehm oké dan. 'T is dus geen tak, maar er komt wel een broer vandaan. |     |
| 2:30-2:40  |     |

|  |   |
|--|---|
| De situatie is duidelijk, maar niet voor mij haha. Wie mich alle ansehen. Blonde Haare ... Ich schwebe. Ah misschien is het een pet of zo. | Lex/Syn   |
| 2:59-3:13<br>Ohh, het is zijn broer gaat naar Oekraïne. ... Ik lees echt langzaam.   |   |
| 3:20-3:25<br>Oh dit schuine stukje, da's een brief.  | II  |
| 3:28-3:37<br>Zijn been is geamputeerd ... oh en z'n voet   |   |
| 3:38-3:55<br>Er zit helemaal geen punt in deze zin   | Syn   |
| 3:57-4:16<br>Het wordt een soort van brief of zo? ... Oh hij is dood. ... oei  | II: het wordt - Es wird...<br>Möglich erkennt der Leser den Brief nicht als ein originelles Dokument. |
| 4:24-4:49<br>Oké dit stukje snap ik niet helemaal.   |   |
| 4:51-5:09<br>Vast niet heel belangrijk, dus ik ga gewoon verder.   |   |
| 5:10-5:17<br>Oh hij praat tegen iemand, denk ik.   | II: Textkohärenz  |
| 5:21-5:30<br>Hij wil meer weten over zijn broer. ... En het is vast over de oorlog. Oh Russen, Sovjet-Unie, denk ik.                       | EI: Wissen über den Krieg   |
| 5:43-5:55<br>SS  |   |
| 5:56-6:06<br>Hmm dit keer ... ehmm ... Hij leest een schrift of zo. ... Het is best moeilijk om na te denken en proberen te lezen.         |   |

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| <p>6:25-6:38</p>   |                               |
| <p>Oh broer is erin. ... Sprookjes, ohja dus Märchen betekent sprookjes.</p>   |                               |
| <p>6:46-6:53</p>   |                               |
| <p>Ik ken het sprookje Blauwbaard niet.</p>  | <p>EI: Blaubart unbekannt</p> |
| <p>6:56-7:05</p>   |                               |
| <p>Het einde niet horen, het einde van het verhaal.</p>  |                               |
| <p>7:09-7:25</p>   |                               |
| <p>Oh hij heeft pas later het einde gelezen, was het einde te zielig of zo.</p>  | <p>EI: Vermisst Kenntnis</p>  |
| <p>7:28-7:36</p>   |                               |
| <p>Oh dit is dan het stukje van het sprookje, denk ik.</p>   |                               |
| <p>7:39-8:00</p>   |                               |
| <p>Sleutel ... bloed ... Is dat bloed? Ja. Oh bloed</p>  |                               |
| <p>8:11-8:18</p>   |                               |
| <p>Umsonst? Um - sonst. Misschien 'te laat' of zo.</p>   | <p>Lex</p>                    |
| <p>8:26-8:32</p>   |                               |
| <p>Ohh ja, het was eh het ging niet goed in ieder geval.</p>   |                               |
| <p>8:35-8:46</p>   |                               |
| <p>Oh het gaat er dus over dat ie niet over zijn broer mag schrijven of nadenken of zo. Daar geeft hij redenen voor, want hier staat een een andere reden ... oh wat was eerst de reden dan?</p> | <p>II: Struktur</p>           |
| <p>9:04-9:22</p>   |                               |
| <p>Ja z'n moeder wil gewoon niet over doden praten. ... Ah z'n zus is ook dood.</p>  |                               |
| <p>9:30-9:38</p>   |                               |
| <p>Ohnee, als zijn zus dood gaat dan zou ie kunnen schrijven.</p>  |                               |

|   |                    |
|---|--------------------|
| <p>9:41-9:51</p>  |                    |
| <p>Maar hij droomt er wel heel veel over, dus hij denkt echt heel veel na over zijn broer.</p>  |                    |
| <p>9:54-10:00</p>   |                    |
| <p>Hij heeft niet echt veel herinneringen, dus</p>  |                    |
| <p>10:04-10:11</p>  |                    |
| <p>Oh en dan beschrijft ie zijn droom. ... Denk ik.</p>   | <p>II-Traum</p>    |
| <p>10:15-10:21</p>  |                    |
| <p>Ja want niemand gaat zomaar indringen, dus dat zal wel een droom zijn.</p>   | <p>II-Traum</p>    |
| <p>10:26-10:31</p>  |                    |
| <p>Hij probeert de deur dicht te duwen ofzo.</p>  |                    |
| <p>10:33-10:40</p>  |                    |
| <p>Oh maar hij duwt de deur dicht tegen zijn broer. Waarom zou ie dat doen?</p>   |                    |
| <p>10:46-10:57</p>  |                    |
| <p>Dat is best wel raar. ... En nu gaat ie nog meer dromen beschrijven. In andere dromen.</p>   | <p>EI - Urteil</p> |
| <p>11:04-11:33</p>  |                    |
| <p>Nou hij heeft dus alleen maar een foto met hetzelfde uniform, dus zo kent ie zijn broer ook alleen.</p>  |                    |
| <p>11:39-11:46</p>  |                    |
| <p>Die ihn, den Karibiner in der Hand? Karibiner? Karabiner?</p>  | <p>Lex</p>         |
| <p>hmm ... Bei einem Waffenappell auf die Kasernenhof zeigt.</p>  | <p>Lex</p>         |
| <p>... Oké ik weet weer niet wat dat betekent. Oké een klein detail.</p>  |                    |
| <p>12:05-12:12</p>  |                    |
| <p>Oh er zijn onduidelijke dingen, maar alleen zijn moeder zou die begrijpen, of zo. ... Dan nog een foto. ... Das ihn in Zivil zeigt, wahrscheinlich. ... Heeft ie zich vrijwillig aangemeld?!</p> | <p>Lex</p>         |

|   |                   |
|---|-------------------|
| 12:43-12:52<br>Oh daar komt weer dat Schrank. Wat is nou Schrank?   | Lex               |
| 13:01-13:09<br><br>Hij weet dus nog wel hoe zijn broer er uit ziet.   |                   |
| 13:12-13:38<br><br>Maar is het nou een verhaal of is het echt? ... Want het is dus een foto dat 'ie zich aanmeldt, maar er is dus ook een wat een moeder vertelt dat iemand zich aanmeldt. Oké. ... 1942 ... Midden in de Tweede Wereldoorlog.                                      | II - Textstructur |
| 14:02-14:12<br><br>Bij de SS'er kazerne. Sneeuw? Das echt koud.   | EI - Wetter       |
| 14:16-14:28<br><br>Da's nog een lange tekst. ... Hij loopt dus door een straat of zo. Of is dit in zijn gedachte? ... Ja dit is in z'n gedachte.  | II - Gedanken     |
| 14:43-14:56<br><br>Omschrijven, details, niet nodig. Bodensenken und Bachläufen ... hmm ... Dat is iets op de weg ofzo? ... De hemel is wolkenloos. En alleen onder de Bodensenken en Bachläufen. ... Liegen dünne Dunstschwaden. Ik heb echt geen idee wat die drie woorden waren. | Lex               |
| 15:32-15:39<br><br>Oh het is dus een fantasie van zijn broer.   | II- Fantasie      |
| 15:43-15:53<br><br>Nee want hij wijst iets aan.   |                   |
| 15:55-16:13<br><br>Hij vraagt de weg, maar hij stond er toch net voor?  |                   |
| 16:15-16:27<br><br>Nou, en daar dus daar staat ie wel voor. ... Gaat ie het nog een keer vragen.  |                   |
| 16:36-16:49   |                   |

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| Is dit een nacht? Rast durch die Nacht.  | Lex                                 |
| 16:53-17:00  |                                     |
| Musterungsstelle? hmm  | Lex                                 |
| 17:01-17:09  |                                     |
| Oh nu wil ie opeens naar het station.  |                                     |
| 17:10-17:26  |                                     |
| Heisere Mühen der Kühe, hmm, koe, Muhen der Kühe, iets van een geluid, maar ... oh duhh de koeien die moeien, moe'en                             | Lex                                 |
| 17:41-17:46  |                                     |
| Hardop zeggen helpt soms.  | Phon                                |
| 17:47-17:55  |                                     |
| Hoe komt ie aan deze info van zijn broer dan?  |                                     |
| 17:57-18:01  |                                     |
| Oh is dat dat verhaal wat z'n moeder vertelde of zo, maar z'n moeder vertelt toch niks over zijn broer? ... Ik snap het niet.                    | II - Textstruktur: Erzähler, Quelle |
| 18:08-18:22  |                                     |
| Wat, weil die Toten so steif liegen? Lopen ze rond de dode mensen? Ieuw.   |                                     |
| 18:30-19:10  |                                     |
| Oh dit is hoe die ... bij de SS komt of zo. ... hè? Maar aan het begin van het jaar was ie toch nog zestien? Want toen ging ie al naar Oekraïne. | Lex: Verwechslung älter mit Alter   |
| 19:22-19:29  |                                     |
| Dus dat klopt niet.  | II - Verwirrung wegen Lex           |
| 19:30-19:35  |                                     |
| Oké dan.   |                                     |
| 19:36-19:47  |                                     |



|  |   |
|--|---|
| <p>Totenkopfdivision, division ... het lijkt wel een geschiedenisles.</p>  | <p>II/EI: Karakterisering der Erzählung</p>       |
| <p>19:57-20:13</p>   |   |
| <p>Kragenspiegel ... Een spiegel? ... Een muts? Ohh de muts en een shawl. Oh dat is ook een raar woord. ... Seltsam</p>  | <p>Lex</p>  |
| <p>20:29-20:45</p>   |   |
| <p>Huh, verschwanden? In een woning verschwanden. ... Is dat rondlopen of zo? In gangen?</p>   | <p>Syn: Perf wird nicht erkannt.</p>              |
| <p>20:53-21:02</p>   |   |
| <p>Er verschwand so zonder een reden, dus ik denk rondlopen of zo. ... unauffindbar ... je bent er niet en dan opeens ben je er weer wel.</p>  |   |
| <p>21:17-21:27</p>   |   |
| <p>Bloedarmoede en hersen.. flimmern. ... Huh wie is er nou ziek? Die moeder of zo? Of die broer? Ja dat denk ik, want die broer kan zich niet meer bewegen.</p>   | <p>Lex<br/>II: Mühe mit Subjekt der Erzählung</p> |
| <p>21:44-21:54</p>   |   |
| <p>Hij gaat niet uit de woning.</p>  |   |
| <p>21:55-22:00</p>   |   |
| <p>Maar hij heeft geen benen.</p>  | <p>II - zeitlich falsch</p>                       |
| <p>22:01-22:11</p>   |   |
| <p>Überschauberen</p>  | <p>Lex</p>  |
| <p>22:12-22:19</p>   |   |
| <p>Een Abstellkammer ... een soort van... voorraadruimte of zo? ... huh? Ineens is ie weg. ... Weer dat Schrank, in den Schrank, een openhaard of zo. ... In de kast, het is sowieso een kast. ... Hoe kan die jongen nou weer weg zijn?</p> |   |
| <p>22:56-23:08</p>   |   |
| <p>Podest? Hölzerene, hölzerne Podest ontdekken. Een soort kelder misschien? ... Nee maar het is bij de vensterbank.</p>   | <p>Lex</p>  |
| <p>23:23-23:33</p>   |   |

|  |  |
|--|--|
| <p>Zo klam, een schrift, een boek</p> <p>23:34-23:43</p> <p>Een of andere gekke geheime ruimte of zo?</p> <p>23:46-24:03</p> <p>Huh, maar ... dus die broer heeft in een geheime ruimte of zo gezeten.</p> <p>24:14-24:39</p> <p>Het is niet echt chronologisch of zo, volgens mij</p> <p>24:42-24:54</p> <p>Oh nu vertelt ie wel opeens over die broer. ... Tapfer ... Hij is tapfer. Dapper, een dappere jongen. Zo wordt ie beschreven door zijn</p> <p>25:20-25:50</p> <p>Dagboek ... Tageboek ja, een dagboek.</p> <p>25:45-25:53</p> <p>Hij is gestopt met zijn dagboek schrijven, net voordat ie werd gewond. ... Waarom zou je ineens stoppen als je elke dag een dagboek schrijft?</p> <p>26:05-26:15</p> <p>Oh dit is z'n dagboek.</p> <p>26:16-26:21</p> <p>Oh maar er zijn hele korte stukjes. ... Gefahr vorüber. Gevaarlijk? Zo gaat het de hele tijd verder.</p> <p>26:30-26:55</p> <p>Rollbahnbeschuss? ... Feuertaufe ... Vuur?</p> <p>27:05-17:16</p> <p>De Russen zijn terug, maar hij zat toch bij... hij hoorde toch bij Rusland? Ik heb echt geen verstand van die oorlog man. ... Een dag rust. ... Weiter nach Onelda, wie is Onelda? ... Of dat is een plaatsnaam, denk ik.</p> | <p>II - zeitliche Struktur</p> <p>EI: vermisst Argumente</p> <p>Lex</p> <p>EI - vermisst Kenntnis über den Krieg</p> |
|--|--|

27:28-27:59

Läusejagd? ... Luizenjacht? ... Läuse ... het is in ieder geval dat ze ergens heen gaan.

28:18-28:31

Hij probeert iets te ontdekken, maar ik snap niet helemaal wat. Iets met een Tag Ruhe en viele Beute. Was verbirgt sich? Waffen?

28:43-28:50

Hmm. ... Oké, 't laatste stukje is een beetje vaag. Op naar de vragen. ...

---

Vertaal de zinnen, ja ik weet het eerste woord niet. ... Erhoben, erboven, hoog.

29:18-29:36

Wat betekent Empfindung ook alweer? Uitvinding? Ervinding?

29:43-29:54

Hierboven dan maar denk ik. ... Lachende, jubelende, onwaarschij, on.. hoe heet dat? Onverscheidelijk of zoiets. Onverscheidelijke vrienden. Hierboven werd brede ervinding ... deze ... hè die zin klopt echt voor geen meter nu ik hem voor de twintigste keer lees. Deze Empfindung begeleidt die Erinnerung ... Deze ervinding maakt de herinnering een belevenis. ... een belevenis, een beeld slash foto ... de eerste die ik me eingepira, eingeppräg, eingeppräg hat. ... Aangepraat? ... Nee, ein.. praten is spreken. En an eingeppräg. hmm. Oh de zin gaat nog verder. Die erste, das sich mir eingeppräg hat. ... Ihm begin.. Deze zin is echt gigantisch ... hem ... begint voor mij ... het weten van mezelf ... de gedachte: ik kom uit de tuin ... in de keuken, waar volwassenen staan, toch, erwaschenen, ja volwassenen. ... Dubbelepunt mijn moeder, mijn vader, mijn zus. Wie maakt er nou zulke lange ontieligelijke zinnen? Maar ja, oké. Dat was het. Nu moet ik hem opslaan.

Lex

EI: vermisst geschichtliche Referenz dieses Wortes

|   |   |
|---|---|
| <p>Onderzoek Duits lezen begint nu.</p> <p>0:03-0:20</p> <p>Ik weet nog niet precies waar het over gaat. Maar t klinkt wel een interessant verhaal. Omdat het op een bepaalde manier is geschreven, wat mij wel aanspreekt.</p> <p>0:31-0:56</p> <p>Hij is iets vergeten wat ie niet had moeten vergeten, denk ik. En.. dat vraagt ie nu zich af en nu gaat ie heel erg nadenken.</p> <p>1:04-1:27</p> <p>Ik weet in deze zin niet wat een paar woorden betekenen, maar ik hoop dat het duidelijker wordt als ik verder lees, want anders kan ik er niet zoveel van maken. En dan is, is het verhaal niet echt logisch.</p> <p>1:39-2:18</p> <p>Hij probeert iemand te beschrijven, maar hij weet niet echt meer precies hoe het was. Denk ik. ... En ik weet in dit, ik weet niet wat een Schrank is. Daardoor, en die komt best wel vaak voor. Dus dat is best wel moeilijk. ... Het lijkt ook niet op een woord in een andere taal, dus ik weet ook niet precies hoe ik achter de betekenis moet komen, want ik heb hier ook geen woordenboek. ... Misschien is het een plek, het is wel met een hoofdletter, het kan ook een persoon zijn. ... Of gewoon een zelfstandig naamwoord.</p> <p>3:06-3:21</p> <p>Nu komt er een stukje, denk ik een dagboek, want er staat een datum bij. Of het is een brief, want het is geschreven aan z'n vader. ... Ja ik denk dat het een brief is. ... Oh dit is van de broer die net, die net ve.. verwond is.</p> <p>3:38-3:53</p> <p>Het wordt wel goed beschreven hoe ie verwond is. Dus ik krijg wel een goed beeld in me. Dus das ook wel makkelijker om het te onthouden.</p> <p>4:04-4:16</p> | <p>Schätzen des Stils</p> <p>II: Mühe mit dem Text</p> <p>Lex</p> <p>II</p> <p>Schätzen des Stils</p> |
|---|---|





|   |   |
|---|---|
| <p>13:38-13:50</p> <p>Ik snap niet waarom deze jongen zelf niet in het leger zit, aangezien zijn broer wel moest en zijn vader volgens mij ook.</p> <p>13:57-14:04</p> <p>Misschien was ie niet oud genoeg.</p> <p>14:05-14:25</p> <p>Oh hij heeft zich vrijwillig aangemeld.</p> <p>14:29-14:41</p> <p>Ik snap niet waarom die dat zou doen. ... Maar ja, het is een boek dus alles kan.</p> <p>14:47-15:00</p> <p>Hij komt weer terug op het blonde haar wat ie in de, in het begin van het verhaal had. De beelden van het blonde haar van zijn broer.</p> <p>15:08-15:50</p> <p>Hij heeft veel verhalen gehoord over zijn broer, en zijn moeder wilde het niet, daarom kon hij denk ik niet met zijn moe, met zijn broer praten, totdat zijn moeder dood was.</p> <p>16:00-16:06</p> <p>Dan vertelt over ie... iets wat vroeger is gebeurd, want het begint met een jaartal.</p> <p>16:10-16:16</p> <p>Ik weet niet wanneer dit precies geschreven is. Misschien is het gewoon een beschrijvend verhaal van wat er is gebeurd.</p> <p>16:22-16:56</p> <p>Nja ik las het wel lekker, omdat ik telkens, je telkens korte alinea's waren, maar nu is het een heel groot stuk, dus dat is moeilijker om erdoorheen te komen. ... Minder overzicht.</p> <p>17:06-17:20</p> | <p>II: zeitliche Struktur wird nicht eingesehen</p> <p>II: Benennen des Werkes als fiktional</p> <p>II: Verbindung Textteile</p> <p>II: zeitliche Struktur wird nicht eingesehen</p> <p>II: Art der Text wird versucht festzustellen</p> <p>II: kommentiert textuelle Struktur; kurze Absätze werden bevorzugt über längere die schwieriger zu verarbeiten sind</p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>Hij beschrijft volgens mij een avond</p> <p>17:22-18:57</p> <p>Het is denk ik een verhaal over de SS-kazerne, waar de broer heen wil, of de broer vraagt of ie de weg weet zodat hij weet of ie te vertrouwen is.</p> <p>19:10-19:22</p> <p>Hij vraagt ‘m daarna nog een keer naar de weg. En dan volgt ‘ie ‘m.</p> <p>19:28-19:43</p> <p>Er zijn hier wat woorden die ik niet snap, dus ik kan niet een logische zin ervan maken.</p> <p>19:47-20:28</p> <p>De broer vraagt de hele tijd om de weg, ik weet niet wat er aan de hand is. Hij is volgens mij de weg kwijt.</p> <p>20:33-21:18</p> <p>Ik weet niet of ie opgepakt werd, volgens mij werd ie gewoon beschreven. 1.85, groot, blond, blauwe ogen</p> <p>21:29-21:36</p> <p>Precies hoe de Duitsers het wilde na Hitler.</p> <p>21:38-21:43</p> <p>Ja het is ook een elite-eenheid waar ie inzat.</p> <p>21:46-22:31</p> <p>Er is een verschil tussen de verschillende eenheden, maar ik weet niet wat het verschil is. Ik sla maar gewoon om. Kijken of het duidelijker wordt.</p> <p>22:40-23:19</p> <p>De... De dokter heeft iets slechts gevonden, maar ik weet niet of het over de broer gaat of over de hoofdpersoon.</p> <p>23:30-23:36</p> | <p>Lex <i>also</i> kein Satz</p> <p>EI/Lex<br/>Inhaltliche Fragen</p> <p>EI: Kommentar</p> <p>EI</p> <p>II</p> |
|--|--|



|   |  |
|---|--|
| <p>Oh daar staat hier dat z'n broer niet kon bewegen, dus, oh door z'n bloedarmoede.</p>  | <p>II erkant</p>   |
| <p>23:40-23:58</p>  |  |
| <p>Hij bleef in een woning met een .. paar kamers, een keuken, een toilet.</p>  |  |
| <p>24:04-24:10</p>  |  |
| <p>De moeder ging even kijken, maar kwam niet veel later terug. Toen was de broer weg.</p>  |  |
| <p>24:16-24:46</p>  |  |
| <p>De broer was gewoon verdwenen opeens. Dat is zo bijzonder eraan. ... En jaren later heeft die moeder ontdekt dat die .. dat er iets was met het venster. Dat ie daar misschien via ontsnapt is, denk ik. ... Dus dit is denk ik nadat ie terug is gekomen van de oorlog.</p> | <p>Lex/II:<br/>Wegen                   lexikalischer<br/>Leerstelle, II-Probleme</p> |
| <p>25:11-25:16</p>  |  |
| <p>Of ... of dit is ervoor. En daarna ging ie naar de oorlog. .. Dat ie vluchtte van z'n huis</p>   |  |
| <p>25:28-26:03</p>  |  |
| <p>Er is volgens mij iets van een interview op de gang gaande en ik word er een beetje door afgeleid. Dus het is moeilijk om weer terug te komen in het verhaal.</p>  |  |
| <p>26:10-26:22</p>  |  |
| <p>Het gaat over boeken die volgens mij de kamer stonden, in de vensterbank.</p>  |  |
| <p>26:28-26:35</p>  |  |
| <p>Daar is denk iets aan veranderd, daardoor de moeder weet dat die jongen weg is.</p>  | <p>Lex</p>   |
| <p>26:38-27:50</p>  |  |
| <p>Ik weet niet precies w... waar het nu over gaat, want of het gaat over nadat de broer weg was, of .. dat er weer een sprong is in de tijd.</p>   | <p>II</p>  |
| <p>28:01-28:20</p>  |  |

|  |  |
|--|--|
| <p>Oh het gaat nog steeds over de broer, de moeder beschrijft hem als kind, volgens mij.</p> <p>28:24-28:36</p> <p>Hij wordt beschreven als de tapfere Junge, maar ik weet niet wat tapfere is. Dus ik weet niet precies hoe ze hem beschrijven.</p> <p>28:43-28:58</p> <p>Daarin wordt beschreven over z'n dagboek. Waar wanneer die is begonnen, die zes weken heeft geschreven.</p> <p>29:06-29:13</p> <p>Maar er is een deel weggelaten en er wordt nu afgevraagd wat er dan is gebeurd. .. En dan is het klaar. ... Oh nu zijn er volgens mij delen van die eh van het dagboek. .. Het zijn maar enkele zinnen. ... Eerst gaat het erover dat ie moet wachten. .. Hij moest heel lang wachten. Daarna mocht ie wat doen.</p> <p>29:41-29:56</p> <p>Er is iets met de Russen, hun .. een Rollbahnbeschuss, ik weet niet wat het is, misschien iets met een weg of ja een rollerbaan.</p> <p>30:05-30:16</p> <p>Oh dit is tegen de Russen en dan gaat ie 's nachts een stukje verder in de winterkleding, wat echt koud is.</p> <p>30:25-30:50</p> <p>En nu gaat het over een dag rust.</p> <p>30:52-31:01</p> <p>Met Läusejagd, ik weet niet wat het is, misschien is het een een strijd, die daar heeft plaatsgevonden. De naam van een plek kan ook.</p> <p>31:11-31:31</p> <p>Er wordt iets verborgen en de .. persoon vraagt zich af wat er werd verborgen door de broer.</p> <p>31:38-31:42</p> | <p>II</p> <p>Lex</p> <p>Lex</p> <p>Lex</p> <p>II</p> |
|--|--|

|  |           |
|--|-----------|
| <p>Hij probeert het uit te zoeken door de notities te kijken, maar .. hij weet het niet. ... Dan is het klaar en nu moet ik de vragen beantwoorden. De eerste zinnen vertalen.</p> <p>-----</p> <p>31:57-32:04</p> <p>Even kijken hoe ik dit ga doen. ... Ja ik moet drie zinnen vertalen. Ik probeer het zo goed mogelijk te doen. ... Ik weet al niet wat het eerste woord betekent. Begint goed. ... Het gaat over .. een blijge gebeurtenis.</p> <p>32:25-32:55</p> <p>Er staat unbändige, ja ik kan niet echt het Nederlandse woord ervoor vinden, maar ik weet wel wat ze bedoelen, dus ik vertaal het gewoon als een grote, onbepaalde vreugde.</p> <p>33:07-33:54</p> <p>Een Bild, ik vertaal het als een foto. ... Ik merk wel dat ik een paar woorden ben vergeten.</p> <p>34:04-34:34</p> <p>Ja nu kom ik weer terug op het woord wat ik nog steeds niet weet, dus is moeilijk om te vertalen.</p> <p>34:39-35:20</p> <p>Ja dit is weer het stukje dat ie uit de tuin kwam, naar de keuken.</p> <p>35:24-36:01</p> <p>Zijn hele familie was daar dus. .. Behalve zijn broer. .. Oké nu mag het uit. Doei.</p> | <p>II</p> |
|--|-----------|

V5sch

|  |  |
|--|--|
| <p>Begin opname. Ik heb nu al geen flauw idee wat het eerste woord betekent: erhoben werden, oké.</p>  | <p>Lex</p>   |
| <p>00:08-00:29</p>   |  |
| <p>Dus eh, hij linkt zeg maar blijdschap met, het lijkt erop een blij zomerhuisje met zijn familie. Het begint allemaal heel leuk.</p>   | <p>EI: Assoziation mit Ferienwohnung</p>   |
| <p>00:42-00:51</p>   |  |
| <p>Het is in de verledentijd, het was ooit, een tijd geleden gebeurd.</p>  | <p>II: aus der textuellen Eigenschaft wird über die erzählte Zeit geschlussfolgert</p>   |
| <p>00:55-1:05</p>  |  |
| <p>Ik weet niet wat Besenschrank betekent, sei ein.</p>  | <p>Lex</p>   |
| <p>1:08-1:18</p>   |  |
| <p>Het is een dier, denk ik, een Schrank, want er zit blond haar op.</p>   | <p>Lex</p>   |
| <p>1:23-1:37</p>   |  |
| <p>Komt iemand in uniform hun bezoeken, en... later blijkt dat hij ... hij is niet blij of zo denk ik, blond haar, waarschijnlijk een nazi, geen flauw idee.</p>   | <p>EI: Assoziation ‚blonde Haare‘ mit Nazi</p>   |
| <p>1:52-2:03</p>   |  |
| <p>Oké, dus het is wel een contrast tussen blij begin en een angstig einde van het begin van het tekstje.</p>  | <p>II: Verbindung der Textteile</p>  |
| <p>2:11-2:18</p>   |  |
| <p>Zestien jaar oud, dat is wel pittig ... oh het is dus oorlog, dat is nu geconfirmed 1943... de brief begint nu, dus dan denk ik die brief van die broer naar zijn vader ... waarschijnlijk was die ... die uniformman kwam berichten dat zijn broer omgekomen is, denk ik, nu al.</p> | <p>EI: Kommentieren des Alters<br/>Syn: 16 Jahr älter wird gelesen als 16 Jahre alt.</p> |
| <p>2:46-2:58</p>   | <p>II: Absender der Briefe unklar</p>  |
| <p>Echt veel te gedetailleerd ... waarom zou je dit naar je ouders sturen, zeg gewoon: ik ben verwond, waarom zo gedetailleerd wat er aan de hand is. ... ehm</p>  | <p>EI: ethische Wertung des Textes</p>   |

|  |  |
|--|--|
| 3:14-3:25  |  |
| Wat is een Feldlezerat   | Lex + Ph/Gr                            |
| 3:27-3:46  |  |
| Wat is een Dinschrei ... Zweifeln, de twijfel, twijfel van vader ofzo... zwischen ... strijd tussen die ouders                                     |  |
| 3:55-4:23  |  |
| Wat staat hier nou weer  | Lex                                    |
| 4:25-4:39  |  |
| Even opnieuw lezen dit stuk  |  |
| 4:45-4:56  |  |
| Wat betekent gegenwärtig, gegenwärtiger als andere Tote, iets van ... grotere tegenslag als een andere dood ... oké                                |  |
| 4:58-5:02  |  |
| Oh zijn broer leeft nog, dus   | II: Textstruktur unklar                |
| 5:04-5:18  |  |
| Ik vraag me af wat voor tijds... zeg maar hoe groot het tijdsverschil werkt tussen deze alinea's zitten, zinnen ... maar wat is de vertel-de tijd? | II: Textstruktur unklar                |
| 5:33-5:49  |  |
| Maar z'n broer is dus een eh SS'er ... ik zie dat ge, die gekke officierenhoed voor me, een pet.   |  |
| 5:57-6:43  |  |
| Waarom mocht ie het einde van het sprookje niet horen?   | EI: versucht sich vorzustellen ,warum' |
| 6:47-7:03  |  |
| Wat is een Märchen? ... Geen idee  | Lex                                    |
| 7:08-7:34  |  |
| Een bloeddorstig sprookje  | Lex in zweiten Instanz erkannt         |
| 7:37-7:56  |  |
| Een bloederig sprookje   |  |

|  |  |
|--|--|
| <p>7:58-8:04</p> <p>Het is trouwens wel een goed lezende tekst, je kan er echt makkelijk doorheen lezen, als je het snel zou willen lezen zou het makkelijk kunnen.</p> <p>8:11- 9:55</p> <p>Hij wil eigenlijk niet weten hoe het met 'm is, want in die droom ... of zo een vage droom ... in die droom laat hij eigenlijk zien dat hij er niks van wil weten</p> <p>10:11-10:21</p> <p>Hij kent 'm amper</p> <p>10:22-10:39</p> <p>Luftwaffen doch zeigen</p> <p>10:41 – 10:54</p> <p>Ik zie m al staan in z'n uniformpje, met z'n kar 98 geweer ... wat is een Ke..Kasernen. ... Waffenappell</p> <p>11:15-12:07</p> <p>Ik vind deze alinea een beetje overbodig over die foto ... Hij heeft wel blond haar schijnbaar, dat had hij al aan het begin van het verhaaltje.</p> <p>12:18-12:25</p> <p>Wie heeft zich nou vrijwillig voor de eh Waffen-SS gemeld? ... Erzählt, wat is erzählt wurde ... hij heeft, ik denk dat die broer zich vrijwillig voor de SS heeft aangemeld, lijkt me sterk.</p> <p>12:51-13:07</p> <p>Die, dat, die jongen die dit vertelt, of naja ik denk dat het een jongen is, die... ja die heeft alles maar die kent zijn broer helemaal niet en die wil hem volgens mij ook helemaal niet kennen ... hij is een beetje bang voor de waarheid achter hem of zo en hij hoort alleen maar verhalen en hij heeft het zo vaak gehoord dat hij gewoon weet hoe het is. Ja het is eerder dan die brief dat ie gewond was, want ik lees het is nu 1942.</p> | <p>Trotz der Suche nach der Textstruktur und verschiedene Bedeutungen: „man könnte diesen Text schnell lesen.“</p> <p>EI: Waffenkenntnis</p> <p>II: Schätzen der Informationen im Text als überflüssig</p> <p>Lex<br/>II: Textstruktur<br/>EI: ad freiwillig wird angezweifelt</p> <p>II: Rekonstruktion des Textes, Schritt für Schritt</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
| <p>13:35-14:25</p> <p>Ik denk dat er weer een droom is.</p> <p>14:30-14:38</p> <p>Het wordt in de derde persoon verteld, deze, ik denk dat het een droom is. ... Waarom heeft die broer geen naam? Ik heb nog helemaal geen namen gelezen. Waarom eigenlijk deze tekst?</p> <p>15:00-16:15</p> <p>Wordt duidelijk, het is duidelijk op een eh platteland gebied, in de winter, december. Als ik hier terug kijk, hij is...</p> <p>16:30-16:49</p> <p>Der Mond lacht, er lacht, weil die Toten so steif liegen</p> <p>16:55-17:01</p> <p>Hmm ... het is een beetje duister allemaal vind ik</p> <p>17:05-17:30</p> <p>Oké, dit is dus geen droom denk ik, het is te lang om voor een droom of een gedachte, het is echt wel wat die broer aan het doen is.</p> <p>17:36-17:53</p> <p>Achttien jaar, what the fff</p> <p>17:54-17:59</p> <p>1.85, 1.85 was in die tijd zoo groot. In de tweede wereldoorlog was eh als je daar 1.85 was, was je een reus. Dat intimideerde je wel hard denk ik.</p> <p>18:11-18:20</p> <p>De eerste naam volgens mij, Adolf Hitler</p> <p>18:24-19:00</p> <p>Wat?</p> <p>19:01-19:12</p> | <p>Syn: dritte Person</p> <p>Grund für denText überhaupt wird angezweifelt</p> <p>II: Art des Textfragments</p> <p>EI: Körpergröße und Bedeutung der Körpergröße in der Kriegszeit</p> <p>II: es gibt keine Namen</p> |
|--|---|

|   |                 |
|---|-----------------|
| Even terug lezen, waar dit..  |                 |
| 19:14-19:30   |                 |
| Oké dus hij is terug in de kazerne ... dit is waar hij vertelt over Adolf   |                 |
| 19:36-19:58   |                 |
| Dus hij is opeens weer bij ... het is niet meer bij de broer, denk ik   |                 |
| 20:05-20:19   |                 |
| Dokter Morthost   |                 |
| 20:21-20:26   |                 |
| Hmm   |                 |
| 20:27-20:48   |                 |
| Ik denk dat dit na de terugkeer van de broer is en ... ja hij lijdt gewoon heel erg psychisch, ja hij heeft gestoorde psychische problemen denk ik. Hij wil niks, hij leeft voor de oorlog. Beetje Im Westen nichts neues idee. | II - Zeit       |
| 21:05-21:33   |                 |
| Tijdssprong van een paar jaren  | II- Zeit        |
| 21:35-21:46   |                 |
| Wat is een Podest?  | Lex             |
| 21:48-22:16   |                 |
| Wat hebben die dieren er nou weer mee te maken?   | Lex             |
| 22:19-22:48   |                 |
| Waarom zijn er eigenlijk schuingedrukte woorden? ... Atelier, doorzichtig ... naja.. Leibstandarte Adolf Hitler, dodenkopdivisie ... die brief, het sprookje hmm oké  | II- Kursivdruck |
| 23:20-23:40   |                 |
| Wat is blass  | Lex             |



|   |  |
|---|--|
| <p>23:42-24:13</p> <p>Een grote verandering opgetreden, die man ... en een dappere jongen</p> <p>24:34-24:45</p> <p>Kijkje in zijn dagboek, oh ik zie het al, hier verder.</p> <p>24:49-26:20</p> <p>Waarom had ie geen winterkleding, wat is een MG?</p> <p>26:23-26:34</p> <p>Wat is Beute? Buit denk ik, veel buit, ze waren aan 't plunderen? ... Wat betekent dat, abends? ... Niemand snapt zijn notities, hijzelf alleen, maar hij kan het niet navertellen. Oké dat was het tekstje, ik heb geen flauw idee of ik het goed heb gedaan.</p>  | <p>EI - Winterkleding<br/>Lex- MG</p> <p>Lex</p> |
| <hr/> <p>Oké vraag 1:Vertaal de eerste zinnen van het verhaal. Erhoben werden tot en met mein Vater, meine Schwester. Oké. ... Erhoben werden, geen idee wat het betekent ... lachen, joelen, eine unbändige Freude, een ondoorbreekbare vrede? Ondoordringbare vreugde?</p> <p>27:30-27:57</p> <p>Diese Empfindung begleitet die Erinnerung an ein Erlebnis. Empfindung, wat is Empfindung? ... Deze Empfindung, deze ... vervulling ofzo, deze vervulling. Begleitete die Erinnerung, wordt gelinkt aan een herinnering van een ... gebeurtenis ofzo. Aha Erlebnis, dat is een aha moment, aha gebeurtenis ja, deze ... deze gevoelens horen bij een ... deze gevoelens begeleiden een herinnering ... aan een belevenis.</p> <p>28:48-29:26</p> <p>Een beeld, dat eerste</p> <p>29:27-29:37</p> <p>Een beeld. Dat eerste, .... eerste ingepragt, verteld? Mit ihm beginnt für mich das Wissen ... sich mir eingepragt. Het eerste dat zich mij ... mit ihm beginnt für mich das Wissen von mir selbst ...</p> <p>29:55-30:15</p> | <p>Lex</p>                                       |

|   |                 |
|---|-----------------|
| <p>Dat hij me ingeprent heeft</p> <p>30:19-30:36</p> <p>Met hem? Ihm</p> <p>30:39-30:46</p> <p>Met hem begint voor mij het weten van mezelf</p> <p>30:50-31:26</p> <p>Begint voor mij hetgeen</p> <p>31:29</p> <p>Datgeen dat is zelf wel weet</p> <p>31:30-31:53</p> <p>De gedachte</p> <p>31:54-32:04</p> <p>Wat een lange zin! Wat betekent eigenlijk die streepjes tussen iets? Lachen, joelen, een soort beschrijving van staat ofzo? ... Ik kom uit de tuin ... even kijken</p> <p>32:24-32:43</p> <p>Waar de volwassenen staan</p> <p>32:45-32:54</p> <p>mijn moeder mijn vader, mijn zus. ... Die zus was ook overleden volgens mij ... Tot daar? Ja. Oké. Einde opname</p> | <p>Struktur</p> |
|---|-----------------|

## Anhang 6 Fragen

### V4

1. Vertaal de eerste twee zinnen van het verhaal. In der fünften Klasse t/m zur Unzulänglichkeit verging

#### V4st

In de 5<sup>e</sup> klas droomden wij van de ongehoorde macht van een 6<sup>e</sup> klasser. Toch al 2 jaar later moeten wij bekennen hoe deze macht in korte tijd door onze glipte.

#### V4g

In de 5d klas wij van de onaantastbaar machtsgevoel van zesdeklasser. Maar nauwelijks 2 jaar later moeten we voelen hoe deze macht in onze handen tot onbruikbaarheid verging.

#### V4sch

In de vijfde groep droomden wij van het machtgevoel van iemand uit groep 7. Maar alleen 2 jaar later moeten we aanzien, hoe deze macht in onze handen naar het niets verging.

2. Bedenk een passende titel voor het verhaal. Noteer ook waarom dat een goede titel is.

#### V4st

*Hoe de macht wegglipte.*

Het gaat over hoe steeds minder macht hij had.

#### V4g

*Disko met de DDR-politie*

Omdat het uit de tijd van de DDR komt, ik veel over de DDR en veel over feesten las.

#### V4sch

*Als je je persoonsbewijs maar bij hebt.*

Het gaat namelijk over persoonsbewijzen en over het uiterlijk van een persoon. Bijvoorbeeld het verven van je haar.

3. Het gehele verhaal heeft een bepaalde stijl. Welke? Omcirkel het antwoord.

V4st: C: vooral zakelijk

V4g: A: vooral ironisch

V4sch: D: vooral hyperbolisch

## V5

1. Vertaal de eerste zinnen van het verhaal. Erhoben werden t/m mein Vater, meine Schwester.

### V5sch

-?- lachen, joelen, een ondoordringbare vreugde. Deze gevoelens koppelen de herinnering aan een gebeurtenis, een beeld, het eerste dat hij me ingeprent heeft, met hem begint voor mij datgeen dat ik zelf weet, de Gedachte: ik kom via de tuin in de keuken, waar de volwassenen staan, mijn moeder, mijn vader, mijn zus.

### V5g

Verheven worden - lachen, jubelen, een onbepaalde vreugde - deze beleving helpt de herinnering (sic) aan de gebeurtenis een foto, het eerste, dat aan mij ingefungt (sic) is, met hem begint voor mij het kennen van mezelf, de gedenking: ik kom uit de tuin, naar de keuken, waar de volwassenen staan, mijn moeder, mijn vader, mijn zus.

### V5st

Hierboven werd - lachende, jubelende, onverscheidelijke (sic) vrienden - deze ervinding (sic) maakt de herinnering een belevenis, een beeld/foto. De 1<sup>e</sup> die ik me aangepaakt hat (sic), met hem begint voor mij het weten van me zelf, de Gedachte (sic): ik kom uit de tuin in de keuken, waar volwassenen staan: mijn moeder, mijn vader, mijn zus.

2. Je hebt gezien dat in de tekst sommige stukken schuin gedrukt zijn. In welk opzicht zijn die stukken anders dan de recht gedrukte stukken?

### V5sch

Stukken of begrippen die de schrijver niet zelf heeft bedacht, bijvoorbeeld de SS-divisie of het sprookje, dit zijn allemaal dingen die de schrijver niet zelf heeft gemaakt voor het verhaal. Het zijn allemaal al bestaande dingen.

### V5g

Dat is een stuk dagboek of een stuk uit het sprookje (dat is wat ik denk)

### V5st

Ik denk dat die schuin gedrukte stukjes van een ander oogpunt zijn. Het zijn bijvoorbeeld brieven van die broer of dagboekstukjes.

3. 3. Op blz. 2 staat het sprookje van Blaubart ook schuin gedrukt. Waarom denk je dat dat zo is gedaan?

### V5sch

De tekst zelf gaat over de oorlog, dit is een ander verhaal, niet verzonden door de schrijver van deze gehele tekst, maar dit sprookje heeft wel te maken met de oorlog → bloederig + verleden

### V4g

Zodat we weten waarom de moeder het niet vertelde, het is best heftig voor een klein kind.

### V5st

Zodat het duidelijker is dat het om een ander verhaal gaat dat hij leest en dus niet dat het één van zijn gedachtes zijn.

## **Anhang 7 Structuriertes Interview V4-V5**

**Naam** \_\_\_\_\_

### **1. Schrijf eens drie dingen op over dit schooljaar**

Hoeveel boeken heb je al voor Nederlands gelezen \_\_\_\_\_

Hoeveel voor Engels \_\_\_\_\_

Hoeveel voor Frans \_\_\_\_\_

### **2. Heb je nog met de anderen over de inhoud van de voor het onderzoek gelezen tekst gesproken?**

\_\_\_\_\_

**Waarom (niet)?**

### **3. Vond je de tekst interessant?**

\_\_\_\_\_

**Waarom (niet)?**

### **4. Wat vond je moeilijk/makkelijk aan de tekst?**

a. op een schaal van 1-10, hoe moeilijk was de tekst?

1 is makkelijk – 10 is moeilijk

b. \_\_\_\_\_  
wat maakte de tekst makkelijk – lastig

### **5. Wat zou je geholpen hebben om de tekst beter te begrijpen.**

**6. Geldt dat in het algemeen voor het lezen van literaire teksten?**

**7. Denk eens na over het verschil tussen het lezen van een Nederlands boek en een boek in een vreemde taal.**

**Natuurlijk is de taal anders.**

**Maar zijn er ook andere dingen die het lezen in een vreemde taal moeilijk maken?**

**8. Is er nog verschil in het lezen van Frans, Duits of Engels?**

**9. Zou je het boek, waarvan je een stuk hebt gelezen, nog verder willen lezen?**

---

**Waarom (niet)?**

**10. Wat zou je zeggen dat je hebt geleerd van deelname aan het onderzoek?**