

Universiteit Utrecht  
MA Duitse taal en cultuur: educatie en communicatie

# Lesen ist Silber, Lautes Denken ist Gold

---

*Eine Untersuchung nach Förderung von Lesefähigkeit*

Dick Sleuwenhoek (4196341)  
d.g.f.sleuwenhoek@students.uu.nl

Betreuer:  
Doris Abitzsch MA  
Dr. Ewout W. van der Knaap

Masterarbeit | 9.337 Wörter  
Abgabe: 08.08.2016



## **Zusammenfassung**

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, inwieweit die Methode *Lautes Denken* Schüler und Schülerinnen in der neunten Klasse in den Niederlanden hilft, ihre Leseprozesse sichtbar zu machen und auf diese Leseprozesse zu reflektieren. Wenn Schüler durch die Methode *Lautes Denken* ihre Gedanken beim Lesen und beim Beantworten von Fragen zu Lesetexten formulieren können, kann ihr Textverständnis verbessert werden, damit der Lehrer jedem Schüler individuell helfen kann.

Anhand eines aktuellen Forschungsstandes mit dem Thema Lesekompetenz und Strategien wurde deutlich, dass es in der Fachliteratur in diesem Bereich einen Dschungel von verschiedenen Begriffen gibt. Darum musste zuerst eine Wahl getroffen werden, welche Begriffe und Definitionen in dieser Untersuchung benutzt werden mussten. Für die Bedarfsanalyse der Schüler wurde anhand von verschiedenen Fragen ein Fragebogen über das Leseverhalten entworfen. Mit diesen Fragen wurde deutlich, in welcher Weise Schüler und Schülerinnen Texte lesen und inwieweit sie verschiedene Lesestrategien anwenden. Anhand der Leseformen *globales Lesen* und *selektives Lesen* wurden Unterrichtsmaterialien entworfen. Diese zwei Teile der Untersuchung wurden von einer ganzen Klasse ausgeführt.

In der vorliegenden Arbeit wird auf die Methode *Lautes Denken* fokussiert, damit die Schüler sich bewusster werden, was sie während des Lesens denken und sie mehr mentale Manager ihres Leseprozesses werden und ihre Lesekompetenz vergrößern können. Vier Schüler und Schülerinnen aus einer neunten Gymnasiumklasse haben die Methode *Lautes Denken* ausgeführt.

Es wurde herausgefunden, dass das Arbeiten mit der Methode *Lautes Denken* die Leseprozesse der Schüler und Schülerinnen sichtbar macht und dass die Methode *Lautes Denken* den Schülern und Schülerinnen hilft, auf ihre Aktivitäten und Handlungen während des Lesens eines Textes besser zu reflektieren. Der Strategieunterricht hat nämlich die beste Erfolgschance, wenn nicht nur eine Erklärung und Übung, sondern auch eine Reflexion auf den Prozess stattfindet.



## **Inhaltsangabe**

1. Einleitung .....	7
2. Theoretischer Rahmen.....	9
2.1 Forschungsstand .....	9
2.1.1 Lesekompetenz .....	9
2.1.2 Strategien .....	10
2.2 Lesestrategien .....	13
2.3 <i>Lautes Denken</i> .....	14
3. Problemstellung und Fragestellung .....	17
4. Methode.....	19
4.1 Instrument .....	19
4.1.1 Bedarfsanalyse .....	19
4.1.2 Unterrichtspraxis.....	21
4.1.2.1 <i>Globales Lesen</i> .....	21
4.1.2.2 <i>Selektives Lesen</i> .....	22
4.1.3 <i>Lautes Denken</i> .....	23
4.2 Probanden .....	24
4.3 Datensammlung und Datenanalyse .....	25
5. Analyse.....	27
5.1 Bedarfsanalyse.....	27
5.2 Unterrichtspraxis .....	31
5.3 <i>Lautes Denken</i> .....	31
6. Schlussfolgerung und Diskussion .....	35
7. Reflexion und Fazit .....	39
Literaturverzeichnis.....	41
Anhang .....	45

- Anhang 1a. Fragebogen Leseverhalten.
- Anhang 1b. Antworten auf die geschlossenen Fragen (Excel Datei und Kodierungsschlüssel)
- Anhang 2. Antworten auf die offenen Fragen.
- Anhang 3. Kategorien der verschiedenen Aktivitäten (Frage 11).
- Anhang 4. Übersicht von Leseformen und Lesestrategien.
- Anhang 5. Unterrichtsstunde *globales Lesen*.
- Anhang 6. Texte und Aufgaben zur Unterrichtsstunde *globales Lesen*.
- Anhang 7. Unterrichtsstunde *selektives Lesen*.
- Anhang 8. Texte und Aufgaben zur Unterrichtsstunde *selektives Lesen*.
- Anhang 9. Text und Aufgaben erste Durchführung.
- Anhang 10. Transkription: erste Durchführung Schüler A.
- Anhang 11. Transkription: erste Durchführung Schülerin B.
- Anhang 12. Transkription: erste Durchführung Schülerin C.
- Anhang 13. Transkription: erste Durchführung Schüler D.
- Anhang 14. Text und Aufgaben zweite Durchführung.
- Anhang 15. Transkription: zweite Durchführung Schüler A.
- Anhang 16. Transkription: zweite Durchführung Schülerin B.
- Anhang 17. Transkription: zweite Durchführung Schülerin C.
- Anhang 18. Transkription: zweite Durchführung Schüler D.

## 1. Einleitung

Im Leben eines Schülers<sup>1</sup> spielt es eine wichtige Rolle, gut lesen zu können, sowohl bei den Sprachen wie bei den anderen Fächern. In Schulen gibt es fortwährend Diskussionen darüber, dass Schüler und Schülerinnen<sup>2</sup> immer weniger Bücher lesen und dass ihre Lesekompetenz schlechter wird. Rosebrock & Nix (2015) bestätigen die Wichtigkeit der Lesekompetenz auch, in dem sie betonen, dass es für eine Karriere in der Schule und in der Gesellschaft wichtig ist, dass man gut lesen kann. Sie sagen, dass „die Bedeutung des Lesens für die Schullaufbahn und die Bildungskarriere das wesentlichste Argument ist, zu lesen“ (Rosebrock & Nix, 2015, 7).

Auch im niederländischen Deutschunterricht spielt die Lesekompetenz und Leseförderung eine große Rolle. Mindestens 50 Prozent der Endnote im letzten Schuljahr werden direkt durch Lesefähigkeit erworben. Bei der Abschlussprüfung werden die verschiedenen Lesefertigkeiten, so wie die im Syllabus für die ‚Zentrale Abschlussprüfung‘ aufgeführt werden, geprüft (College voor Examens, 2015, 11ff.).

Die SuS müssen anhand verschiedener Texte Fragen im Bereich Leseverstehen beantworten. Nicht nur für die Schulprüfungen müssen SuS neben der Schreibfertigkeit, der Sprechfertigkeit und der Hörfertigkeit ihre Lesefähigkeit trainieren. In unserer „Informationsgesellschaft und Wissenskultur ist Lesen das elementare Medium des Lernens“ (Rosebrock & Nix, 2015, 7). Es ist deswegen sehr wichtig, frühzeitig mit dem Üben der Lesefähigkeit anzufangen. Der Hauptfokus dieser Masterarbeit liegt auf die Methode Lautes Denken. Es wird versucht, die Leseprozesse und die Reflexionen auf die Leseprozesse bei SuS deutlich zu machen.

In der vorliegenden Arbeit wird eine Antwort auf die folgende Frage gesucht:

*Inwieweit hilft die Methode Lautes Denken SuS in der neunten Klasse ihre Leseprozesse sichtbar zu machen und darauf zu reflektieren?*

Damit diese Frage beantwortet werden kann, ist diese Arbeit wie folgt eingeteilt worden:

Im zweiten Kapitel wird der Forschungsstand über die relevanten Untersuchungen im Bereich von Lesekompetenz und Strategien gegeben und wird auf die verschiedenen Leseformen und Lesestrategien eingegangen. Für diese Arbeit werden die Begriffe der verschiedenen

---

<sup>1</sup> Diese männlichen Personenbezeichnungen schließen auch weibliche Personen ein und werden nur aufgrund der besseren Lesbarkeit verwendet.

<sup>2</sup> Weiter erwähnt als SuS (Schüler und Schülerinnen).

Leseformen von Müllers-Küppers und die Lesestrategien von Ehlers (1998) und Gold (2007) benutzt. Im dritten Kapitel folgen die Problemstellung und Fragenstellung und im vierten Kapitel wird die Untersuchungsmethode besprochen. Erstens werden die Instrumente für Lautes Denken, Leseverhalten und Strategieunterricht gezeigt. Danach werden die Probanden besprochen. Drittens werden die Datensammlung und Datenanalyse erläutert. Im fünften Kapitel werden die Daten des Fragebogens, der Unterrichtspraxis und des Lauten Denkens analysiert. Im sechsten Kapitel folgt die Schlussfolgerung und im letzten Kapitel die Diskussion über das Einsetzen des Lauten Denkens in der Schule und Empfehlungen für weitere Arbeiten.



## **2. Theoretischer Rahmen**

Weil das Lesen beim Fremdspracherwerb im Unterricht in den Niederlanden eine zentrale Rolle spielt, erforscht man in den letzten dreißig Jahren unter anderem die Art und Weise, wie man am besten das Textverständnis von SuS vergrößern kann. In diesem Kapitel wird zuerst ein Forschungsstand gegeben. In diesem Paragraphen werden auch die jeweiligen Begriffe erläutert. Im zweiten Paragraphen wird tiefer auf die Leseformen und Lesestrategien eingegangen. Im dritten Paragraphen wird auf die Methode Lautes Denken eingegangen, die eine zentrale Rolle in dieser Arbeit spielt.

Die Methode LD könnte man im Rahmen der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus betrachten. Wenn man das macht, dann könnte man die Methode LD betrachten als eine Methode, um den SuS zu helfen, jeweils einen Schritt in ihrem Denken weiter zu machen und so „selbstständig Wissen zu konstruieren“ (Barkowski & Krumm, 2010, 166f.).<sup>3</sup> Einige Merkmale des Konstruktivismus, wie „Selbststeuerung des Lernens“ und „Beeinflussung durch Lernprozesse“ stimmen mit der Benutzung der Methode LD überein, in dem Sinne kann man die Theorie des Konstruktivismus für die Methode LD benutzen (Barkowski & Krumm, 2010, 166f.).

### **2.1 Forschungsstand**

#### **2.1.1 Lesekompetenz**

Das Niveau der Lesekompetenz in einer Fremdsprache wird durch verschiedene Elemente, so wie zum Beispiel die allgemeine Sprachfähigkeit, das Interesse für die Fremdsprache und das Lesen und die Lesefähigkeit in der Muttersprache, beeinflusst. In dieser Frage arbeiten Rosebrock & Nix (2015, 17ff) zum Beispiel ein Modell von Lesekompetenz aus, in dem sie zeigen, welche Leseförderung ein Schüler braucht. Ein Leser kann sich, nach ihrer Meinung, auf drei von ihnen definierten Ebenen befinden. Sie unterscheiden drei Ebenen, nämlich die „Prozessebene, Subjektebene und soziale Ebene“ (Rosebrock & Nix, 2015, 15).

Auf der Prozessebene handelt es sich vor allem um die kognitiven Anforderungen des Leseaktes. Das sind Wort- und Satzidentifikation, Lokale Kohärenz, Globale Kohärenz, Superstrukturen erkennen und Darstellungsstrategien identifizieren. Die Subjektebene bezieht sich auf das Selbstkonzept als (Nicht-)Leser/in. Es handelt vor allem um Motivation, Reflexion, innere Beteiligung und Wissen. Auch die Lesegeschichte von Lesern spielt eine

---

<sup>3</sup> Es betrifft hier ein Fachlexikon und Barbara Biechele hat den Beitrag über den Konstruktivismus geschrieben.

Rolle, wobei sowohl negative als auch positive Erfahrungen für das Selbstkonzept als (Nicht-) Leser/in eine große Rolle spielen. Die soziale Ebene zeigt, dass das Lesen vor allem in den Jugendjahren vom sozialen Kontext abhängt. Das Lesen ist keine einzelne Beschäftigung, sondern findet immer in einem sozialen Kontext statt. Rosebrock & Nix zeigen auf, dass verschiedene Maßnahmen notwendig sind um die Lesekompetenz von SuS zu fördern, weil die Mängel/die Unvollkommenheiten sich auf diesen drei Ebenen befinden können (Rosebrock & Nix, 2015, S. 13-26).

Die Autoren der PISA-Arbeit (2000) und die Arbeit „Förderung von Lesekompetenz“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) für das Lesen in der Muttersprache haben bereits bemerkt, dass Lernstrategiewissen, Decodierfähigkeit und Leseinteresse neben der kognitiven Grundfähigkeit einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz leisten (Artel u.a., 2001, 11ff.; BMBF, 2007, 19). Die Lesekompetenz könnte durch die Förderung der jeweiligen Faktoren verbessert werden. Das Lernen der Lehr- und Lesestrategien könnte für die Lesekompetenz also eine wichtige Rolle spielen.

Ein Merkmal von gutem Lesen ist schließlich, dass ein Schüler fähig ist, verschiedene Lesestrategien einzusetzen, damit er sein Textverständnis vergrößern kann. Er braucht ein großes Repertoire an Strategien und soll imstande sein, „die Strategien aufgaben- und situationsgemäß einzusetzen“ (Ehlers, 1998, 82). In didaktischer Sicht führt die Anwendung von Lesestrategien zum autonomen Verhalten. Auch im niederländischen DaF-Unterricht spielen Lesestrategien eine Rolle. Seit 2007 werden auch die Prüfungsziele der Lesefähigkeit mit dem europäischen Referenzrahmen (ERK) verbunden. Um die Lesefähigkeit zu üben, wird unter anderem auf das Einsetzen verschiedener Lesestrategien verwiesen (van Rossum, 2014, 67ff.). Im nächsten Paragraphen wird auf die verschiedenen Strategien eingegangen.

### **2.1.2 Strategien**

Vor allem Peter Bimmel (1999; 2002; 2004; 2013) hat in diesem Bereich jahrelang Strategien auf dem Gebiet von Textverständnis und Lern- und Lesestrategien analysiert. Bimmel (2013) gibt eine Übersicht von dreißig Jahren Analyse von Lernstrategien beim Fremdsprachenerwerb im Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden.

In der Analyse von Lernstrategien kann man zwei Traditionen unterscheiden: die europäische und die nordamerikanische Tradition. In der europäischen Tradition werden „Lernstrategien

primär als Bausteine selbstständigen Lernens gesehen [...] wie Selbstmotivation, Selbstlenkung und Zusammenarbeit mit anderen Lernenden sind dabei unentbehrliche Bausteine“ (Bimmel, 2013, 4). Die nordamerikanische Tradition geht davon aus, dass Fremdsprachenlerner, die weniger erfolgreich im Fremdsprachenerwerb sind, von den Lernstrategien erfolgreicherer Fremdsprachenlerner lernen können. Diese Auffassung hat sich nicht durchgesetzt, weil man zur Einsicht gekommen ist, dass der Fremdsprachenerwerb nicht nur von Lernstrategien abhängig ist, sondern auch von vielen anderen Variablen, wie Motivation, Intelligenz, Haltung und Talent.

Bimmel (2013) bemerkt, dass in vielen Artikeln der Forschungsliteratur eine gewisse Undeutlichkeit der präzisen Definition des Begriffes (Lern)Strategie besteht. Deswegen ist es in jeder Forschung wichtig, dass es deutlich ist, wie der Begriff (Lern)Strategie definiert wird.<sup>4</sup>

Für die Definition des Begriffes (Lern)Strategie wird von Bimmel die Definition von Westhoff (1991) benutzt: „Eine Strategie ist ein Handlungsplan, um ein Ziel zu erreichen“ (Bimmel, 2013, 7f).<sup>5</sup> Westhoff macht einen Unterschied zwischen einer strategischen Lernhandlung und einer *Lernstrategie*. Dieser Unterschied macht dem Lehrer klar, ob er die SuS das Ausführen einer strategischen Lernhandlung lehrt, damit die SuS eine strategische Lernhandlung ausführen können und auf diese Weise die Handlung vollziehen, oder dass der Lehrer die SuS lehrt, eine Lernstrategie zu formulieren. Bei einer *Lernstrategie* formuliert der Schüler selbst sein Lernziel und sucht sich dabei strategische Lernhandlungen. Der Schüler wird dadurch der mentale Manager seiner eigenen kognitiven Prozesse. Die strategischen Lernhandlungen werden in der Forschungsliteratur auf verschiedene Weisen klassifiziert und typisiert. Sie werden in zwei Domänen eingeteilt, nämlich in die metakognitive Domäne (das bewusste mentale Management von kognitiven Prozessen) und in die kognitive Domäne (die strategischen Lernhandlungen, die direkt auf die zu lernenden Materialien bezogen werden müssen, in diesem Beispiel Fremdsprachenerwerb und Textverständnis) (Bimmel, 2013). Der Strategieunterricht hat die besten Erfolgchancen, wenn nicht nur eine Erklärung und Übung, sondern auch eine Reflexion auf den Prozess stattfindet. Der letzte Schritt ist der schwierigste Schritt. Es ist unbedingt notwendig, dass der Lehrer die SuS bei diesem Reflektieren begleitet (Bimmel 2013). Es ist laut Bimmel nicht möglich, eine vollständige Übersicht von strategischen Lernhandlungen zu geben, weil immer wieder neue strategische Lernhandlungen

---

<sup>4</sup> Bimmel gibt einen Gesamtüberblick über die verschiedenen möglichen Begriffe (1999, 13f.).

<sup>5</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: „een strategie is een handelingsplan om een doel te bereiken“.

entstehen und manchmal mit anderen strategischen Lernhandlungen kombiniert werden. Lesestrategien „dienen daher der Ökonomisierung des Leseprozesses“ (Ehlers, 2010, 197).<sup>6</sup> Nach Bimmel (2013) sind Westhoffs Definitionen für die Begriffe Strategie und strategische Lernhandlung gute Vorschläge. Die Definition des Begriffes Strategie von Ehlers gleicht der Definition von Westhoff, in dem Ehlers eine Lesestrategie als „mentaler Handlungsplan zum Erreichen eines Leseziels“ bezeichnet (Barkowski & Krumm, 2010, 197).<sup>7</sup> Ehlers teilt die verschiedenen Lesestrategien in kognitiven und metakognitiven Lesestrategien ein. In ihrer Definition hat sie andere Kategorien als Bimmel, denn sie hat die kognitive Domäne in ihrer Definition miteinbezogen. Bimmel (1999) sagt nämlich, dass in der kognitiven Domäne nur strategische Lesehandlungen stattfinden (5f.). In dieser Arbeit wird also die Definition von Ehlers von Lesestrategien benutzt. Wenn das Leseziel zum Beispiel ist, dass man einen Text ordnen will, benutzt man nach Ehlers ordnende Lesestrategien, die sich im kognitiven Bereich des Gehirns befinden. Bimmel aber würde das als eine strategische Lesehandlung bezeichnen und das tut dem Ganzen, meiner Meinung nach, kein Recht.

Ehlers (1998) inventarisiert, dass es verschiedene Begriffe für die Art und Weise, wie man einen Text liest, gibt. Karcher (1988) nennt es Techniken, Löschmann (1975) erklärt sie als Lesearten und Lutjeharms (1994) als Leseformen (Ehlers, 1998, 246f.).

In dieser Untersuchung wird der Begriff Leseformen benutzt, wenn von den verschiedenen Weisen von Lesen gesprochen wird. Im Leseunterricht gibt es für die Beschreibung der Leseformen einen Dschungel von Begriffen. Ein Überblick verschiedener Definitionen gibt Horvathova (2009) und ist in Tabelle 1 dargestellt.

---

<sup>6</sup> Es handelt um Ehlers Definierung des Begriffes Lesestrategie

<sup>7</sup> Es betrifft hier ein Fachlexikon und Swantje Ehlers hat den Beitrag über die Lesestrategie geschrieben.

	<b>Siefenhöfer (1986):</b>	<b>Lutjeharms (1988):</b>	<b>Karcher (1993):</b>	<b>Müller- Küppers &amp; Zöllner (1999):</b>
<u>gezielte Info</u>	<i>selektives Lesen</i>	<i>suchendes Lesen</i>	<i>selegierendes Lesen</i>	<i>selektives Lesen</i>
<u>Überblick</u>	<i>kursorisches Lesen</i>	<i>orientierendes Lesen</i>	<i>kursorisches Lesen</i>	<i>globales Lesen</i>
<u>Vollständige Erfassung</u>	<i>detailliertes Lesen</i>	<i>totales Lesen</i>	<i>intensives Lesen</i>	<i>detailliertes Lesen</i>

Tabelle 1: verschiedene Weisen um die drei Leseformen zu beschreiben.

Quelle: Horváthová, 2009, 33.

Die Leseformen *globales Lesen* und *selektives Lesen* von Müller-Küppers & Zöllner (1999) werden in dieser Arbeit benutzt. Diese Leseformen werden sowohl in den Unterrichtsstunden wie bei der Analyse des *Lauten Denkens* benutzt. Im Kapitel zur Methodik wird die Benutzung der Leseformen weiter erklärt.

Ehlers stimmt der Wichtigkeit der strategischen Leseform *globales Lesen* zu, in dem sie sagt, dass „es der erste Schritt der Text-/Lesearbeit ist, der zur Bildung einer Globalhypothese über das Thema führt“ (Ehlers, 1998, 248). Danach folgt, dass die SuS sich besser mit dem Text auseinandersetzen können. Auch Kwakernaak (2009, 142ff.) benutzt die Terminologie von Müller-Küppers. Im niederländischen Fremdsprachenunterricht und spezifisch im DaF-Unterricht in den Niederlanden werden diese Leseformen auch oft verwendet.

## 2.2 Lesestrategien

In dieser Arbeit ist es wichtig um die verschiedenen Lesestrategien zu unterscheiden. Es gibt in der Lernstrategieforschung zwei Strategiedimensionen, nämlich Strategien, die auf eine tiefere Verarbeitung hinauslaufen und Strategien, die auf eine oberflächliche Verarbeitung zielen (Ehlers, 1998, 83). Wie die Performanz des Lesers ist, hängt laut Ehlers (1998) „von unterschiedlichen *Handlungsstrukturen*“ ab und sie werden wie folgt dargestellt: Aufgabe → Interpretation → Strategie → Performanz (84). Das heißt also, dass der Leser nach

dem Lesen einer Aufgabe, die Aufgabe interpretiert und dann seine Strategie wählt. Danach wird seine Performanz deutlich.<sup>8</sup>

Ehlers unterscheidet zwei Sorten von Lesestrategien, nämlich kognitive Lesestrategien (auch Leseverstehensstrategien genannt) und metakognitive Lesestrategien. Die kognitiven Strategien sind direkt auf die Durchführung einer Leseaufgabe bezogen. Die metakognitiven Strategien beziehen sich auf Planung, Kontrolle und Steuerung des eigenen Leseprozesses (Barkowski & Krumm, 2010, 197). In Tabelle 2 gibt es einen Überblick der verschiedenen Lesestrategien.<sup>9</sup>

<b>Kognitive Lesestrategien</b>	<i>Ord nende Lesestrategien</i>
	<i>Elaborierende Lesestrategien</i>
	<i>Wiederholende Lesestrategien</i>
	<i>Lesestrategien des Wissensgebrauch</i>
	<i>Lesestrategien des Vorhersagens</i>
	<i>Aufmerksamkeitsstrategien</i>
	<i>Kulturelle Strategien</i>
<b>Metakognitive Lesestrategien</b>	<i>Planen</i>
	<i>Kontrolle</i>
	<i>Steuerung</i>
	<i>Evaluieren</i>

*Tabelle 2: Überblick der verschiedenen Lesestrategien.*

*Quellen: Ehlers, 1998, 87ff.; Gold, 2007,48.*

### **2.3 Lautes Denken**

Die Methode *Lautes Denken* und *Lautes Erinnern* wird vor allem als Forschungsinstrument (Heine 2014, S. 124) eingesetzt. Zuerst ist es wichtig, *Lautes Denken* (LD)<sup>10</sup> zu erläutern und von der Methode *Lautes Erinnern* (LE) zu separieren. Sowohl bei LD und bei LE verbalisiert eine Person seine eigenen Gedanken zu einer Handlung. Im Fall der direkten Verbalisierung von Handlungen, wird von LD gesprochen. Wenn die Verbalisierungen von Handlungen erst

<sup>8</sup> Mit Performanz werden die Handlungen des Lesers gemeint.

<sup>9</sup> Im Anhang 4 steht eine vollständige Übersicht.

<sup>10</sup> In dieser Masterarbeit wird weiterhin mit LD immer die Methode *Lautes Denken* gemeint.

später stattfinden, wird von LE gesprochen. LE wird in dieser Untersuchung nicht benutzt. Heine (2014) bemerkt zurecht, dass bei LE „nicht mehr unmittelbar auf die Gedanken zugegriffen werden kann, die im Fokus der Aufmerksamkeit stehen- vielmehr müssen sie in Bezug auf den jeweiligen Moment erinnert werden“ (Heine, 2014, 128). Das heißt, dass die Gedanken aus der Erinnerung kommen und deswegen seit längerer Zeit mit anderen Gedanken, Emotionen und Motiven verbunden sein können. Die Gedanken beschreiben Informationen, aber sind vergleichbar zu Tagebuchgedanken, die an sich wertvoll sein können. Im Unterricht wird LE von einem Lehrer benutzt, wenn er die von SuS gegebenen Antworten evaluieren möchte, zum Beispiel müssen die SuS dann erklären, warum sie bestimmte Antworten gegeben haben. In solchem evaluativen LE gilt aber, dass je kürzer die Zeit zwischen der Aktivität und der Evaluation ist, desto mehr auf die wirkliche Erinnerung zurückgegriffen werden kann. (Heine, 2014). LE kann auf diese Weise eine wertvolle Ergänzung auf LD sein. Eine Randbemerkung dazu ist aber, dass durch die Evaluationsfrage an sich die Gedanken und Gefühle der SuS beeinflusst werden können. LD gibt dagegen direkte, unbeeinflusste Informationen. In dieser Untersuchung wird deswegen ausschließlich LD benutzt.

Knorr/Schramm (2012) nennen LD „die aus dem Arbeits-oder Kurzzeitgedächtnis erfolgende simultane, ungefilterte Verbalisierung einer Person von Gedanken während einer (mentalen, interaktionalen oder aktionalen) Handlung“ (S. 185). Im Kapitel zur Methodik wird weiter auf diese Verbalisierung eingegangen. Bei der Datenerhebung ist es wichtig, dass der Forscher sich an bestimmte Bedingungen hält. Knorr & Schramm (2012) machen deutlich, dass es wichtig ist, dass der Untersucher nicht das Ziel des LD erklärt, damit der Teilnehmende nicht beeinflusst wird. Er muss außerdem ohne Unterbrechung laut denken können.

Zur Ausführung der Methode LD soll der Lehrer dem Teilnehmenden zuerst erklären wie vorgegangen wird. Es ist wichtig, dass es zuerst eine Aufwärmphase gibt, damit der Teilnehmende sich später erinnern kann, was LD enthält. Es ist dazu wichtig, dem Teilnehmenden eine Übung zu geben, die anders als die zentrale Aufgabe des LD ist, damit nicht ein Gewöhnungseffekt entsteht.

Während der Datenerhebung muss auch bestimmt werden welches Dokumentationsmedium während des LD benutzt wird und warum. Das könnte Audiogeräte oder Videogeräte sein, aber auch eine Kombination ist möglich. Wenn Videogeräte benutzt werden, ist es wichtig, dass der Teilnehmende über LD informiert wird, und mit dem Benutzen von Videogeräten

einstimmt, damit Videogeräte benutzt werden können. Zunächst soll erklärt werden, was die genaue Aufgabenstellung ist und danach erst kann der Teilnehmende anfangen, laut zu denken (Düsing, 2015).

Bei der Durchführung des *Lauten Denken* könnte es einige Schwierigkeiten geben. So könnte es sein, dass der Teilnehmende versucht, Hilfe bei dem Forscher zu suchen, wenn er Schwierigkeiten mit der Aufgabe hat. Solche Fragen sind nicht wünschenswert und es ist daher wichtig, den Teilnehmenden an die Verabredungen zu erinnern. Wenn der Teilnehmende zu lange Pausen während des LD nimmt, ist es zu empfehlen, den Teilnehmenden doch zum *Lauten Denken* anzuregen, ohne inhaltliche Fragen zu stellen oder ihm zu helfen. Schließlich ist es aber auch wichtig, dass der Teilnehmende motiviert bleibt, laut zu denken, weil beim Fehlen der Motivation die Aussagen des Teilnehmenden weniger Wert haben (Knorr & Schramm, 2012). Manchmal muss der Untersucher sich entscheiden dem Teilnehmenden zu helfen, damit der Prozess des LD weitergehen kann.

Knorr & Schramm (2012) bemerken, dass es einige Begrenzungen zum Gebrauch des LD gibt. Zuerst bemerken sie, dass ein Teilnehmender nicht in der Lage ist, alle Gedanken, die er an dem Moment hat, zu registrieren und zu verbalisieren, weil „oft viele Gedanken mehr oder weniger zeitgleich ablaufen“ (S. 200). Nur das was laut gedacht wird, wird verbalisiert. Zweitens gibt es Unterschiede zwischen verschiedenen Weisen des LD von verschiedenen Teilnehmenden, das hängt mit Übung, Alter und Erfahrung zusammen. Der Teilnehmende der seine eigenen Denkprozesse formulieren kann, kann meistens auch besser LD ausführen. Das heißt, dass man nicht im zu frühen Alter mit LD anfangen soll, aber das heißt gleichzeitig, dass man im Unterricht früh mit den SuS üben sollte, ihre Gedanken in Worte zu fassen. Sowohl Knorr/Schramm (2012) als auch Heine (2014) sehen viele Möglichkeiten im Gebrauch von LD für den Fremdsprachenunterricht. LD liefert „wertvolle Einblicksmöglichkeiten in Einstellungen, subjektive Theorien, Strategien und Emotionen der Lerner“ (Heine, 2014, 132).

LD bietet den SuS und den Lehrern die Möglichkeit, anhand der Analyse von LD den Unterricht auf den Bedarf des jeweiligen Schülers einzurichten.



### 3. Problemstellung und Fragestellung

In unserer Informationsgesellschaft ist es wichtig, gut lesen zu können. In der Abschlussprüfung für Deutsch wird die Lesefähigkeit und das Textverständnis der Schüler mit Lesetexten und Fragen geprüft. In den letzten Jahren der Schullaufbahn in den Niederlanden wird darum im Deutschunterricht viel mit Texten und Lesestrategien geübt (vgl. Westhoff, 2012). Oft haben die Untersuchungen die Lesefähigkeit dieser Altersgruppe in den letzten Schuljahren als Thema. Noch wenig aber wurde untersucht, wie SuS von 14 Jahren in der neunten Klasse in den Niederlanden Texte lesen, Fragen zu diesen Texten beantworten, welche Lesestrategien sie benutzen und wie (und ob) sie auf ihr Leseverhalten reflektieren. In dieser Arbeit werden gerade diese Themen untersucht.

Für diese Untersuchung wurde die Methode *Lautes Denken* benutzt. Bei der Methode *Lautes Denken* „gibt eine einzelne Person introspektiv Auskunft über ihre Gedanken bezüglich einer Handlung“ (Knorr & Schramm, 2012, 185). Es ist nämlich wichtig, dass den SuS und den Lehrern klar wird, wie der Leseprozess vor sich geht. Der Leseprozess soll sich nicht nur innerlich, im Verborgenen abspielen, sondern es soll deutlich werden, was beim individuellen Leseprozess geschieht. So können die Lehrer mit der Transkribierung der Denkprozesse den Leseprozess deutlich darstellen und danach den SuS individuell helfen, welche Fortschritte die SuS im Leseprozess noch machen können.

In dieser Arbeit ist darum die folgende Fragestellung der Ausgangspunkt:

*Inwieweit hilft die Methode Lautes Denken SuS in der neunten Klasse ihre Leseprozesse sichtbar zu machen und darauf zu reflektieren?*

Um diese Hauptfrage beantworten zu können, sind einige Teilfragen und Erwartungen formuliert worden:

- Welches Leseverhalten haben SuS in der neunten Klasse beim DaF-Unterricht in den Niederlanden?
- Was ist die Methode *Lautes Denken* und wie kann man als Lehrer die Methode für den Unterricht benutzen?
- Wie verbalisieren und reflektieren die Probanden, wenn sie zum ersten Mal die Methode LD beim Lesen von Texten im A2/B1-Niveau benutzen?
- Wie werden die Leseformen *selektives Lesen* und *globales Lesen* definiert und wie werden sie für die Verbesserung von Lesefähigkeit und Textverständnis benutzt?

- Wie verbalisieren und reflektieren die Probanden beim zweiten Mal *Lauter Denken* auf die Texte und Fragen im A2/B1-Niveau, wenn sie mit den Leseformen *selektives Lesen* und *globales Lesen* und mit dazugehörigen Lesestrategien geübt haben?

Die Erwartung zu dem Leseverhalten von niederländischen SuS ist, dass sie im allgemeinen, auch in der eigenen Muttersprache, kaum Bücher lesen, aber viele Texte in den sozialen Medien lesen. Die SuS lesen also vor allem kurze Texte und sie brauchen dazu nicht viel Lesestrategien. Dadurch haben sie mit Lesestrategien nicht viel Übung.

Zur Frage mit dem Fokus *Lauter Denken* kann gesagt werden, dass die Methode *Lauter Denken* für den individuellen Strategieunterricht zu benutzen ist und positive Ergebnisse mit sich bringt.

Auch kann erwartet werden, dass Probanden die zum ersten Mal die Methode LD beim Lesen von Texten und bei der Beantwortung von Fragen benutzen müssen, noch wenig von ihrem Leseverhalten verbalisieren können. Auch können sie wahrscheinlich noch wenig auf ihr Leseverhalten reflektieren. Sehr wahrscheinlich ist es, dass die Probanden ihr Textverständnis mit der Einübung von den Leseformen *globales* und *selektives Lesen* vergrößern können, und dass diese Leseformen dann ihr Leseverhalten und Textverständnis verbessern können. Vermutet wird, dass die Probanden, wenn sie zum zweiten Mal, mit Texten im selben Niveau, die Methode LD benutzen, ihr Leseverhalten und ihre Beantwortung von Fragen besser verbalisieren können und darauf besser reflektieren können. Wenn SuS regelmäßig mit der Methode LD arbeiten, dann ist zu erwarten, dass sie bei jeder nächsten Übung besser in Worte fassen können, was sie während des Lesens von Texten und während der Beantwortung von Fragen tun und denken. Diese Reflexion auf ihre eigenen Leseprozesse wird den SuS und ihren Lehrern helfen, zu bemerken, wo die SuS noch Defizite im Textverständnis haben und wo die SuS noch Hilfe brauchen. So können sie immer mehr mentale Manager ihrer eigenen Denkprozesse werden und in ihrer Entwicklung im Bereich Lesen in jeder Stufe einen Schritt weiter machen.

Zum Schluss ist zu vermuten, dass der Lehrer einen Überblick von den Denkprozessen und einen Überblick über die Fähigkeiten der SuS im Textverständnis bekommt. Der Lehrer ist dadurch im Stande, SuS individuell zu helfen, ihre Lesefähigkeiten und ihr Textverständnis zu vergrößern.

## **4. Methode**

In diesem Kapitel steht die Methode LD zentral. Erstens werden die Instrumente gezeigt. Danach werden die Probanden besprochen. Drittens werden die Datensammlung und Datenanalyse erläutert. Die Arbeit besteht sowohl aus quantitativen als auch qualitativen Daten. Mit den quantitativen Daten sind vor allem Frage 3, 4 und 10 gemeint. Weil es in dieser Arbeit nur um eine Schule und eine Klasse handelt, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit vor allen Dingen auf der qualitativen Ebene. Durch die verschiedenen Daten kann gesagt werden, dass es sich um eine gemischte Methode („mixed method“) handelt (Stokking, 2014, 19).

### **4.1 Instrument**

Für diese Arbeit werden zweierlei Instrumente benutzt. Erstens wird ein Fragebogen über das Leseverhalten der Schüler zusammengestellt und wird analysiert/untersucht inwieweit die SuS auf das Einsetzen verschiedener Lesestrategien reflektieren. Zweitens wird die Methode des *Lauten Denkens* benutzt, damit die Denkprozesse von einigen SuS im Alter von 13 bis 16 Jahren beim Lesen eines Textes sichtbar gemacht werden können.

#### **4.1.1 Bedarfsanalyse**

Für diese Untersuchung ist es wichtig, dass der Bedarf von SuS für den Strategieunterricht deutlich wird, damit die allgemeinen Unterrichtsstunden rundum Leseformen und Lesestrategien besser gestaltet werden können. Deswegen wird ein Fragebogen zusammengestellt, der sich sowohl auf das allgemeine Leseverhalten der SuS als auch auf die Weise, wie gelesen wird, fokussiert (Anhang 1-3). Auch wird nach persönlichen Merkmalen gefragt. Auf der Grundlage von Stokking (2014), Zydati (2012) und anderen Fragebögen, die sich auf das Leseverhalten und den Strategiegebrauch der Schüler fokussieren, wird der Fragebogen zusammengestellt. Die Fragen 4 und 5 werden anhand der „Fragebogen in der Unterrichtspraxis“ zusammengestellt.<sup>11</sup> Diese Fragen geben einen guten Überblick über das Leseverhalten von SuS im Allgemeinen, denn Frage 4 macht klar, welche sozialen Medien SuS benutzen und welche Literatur SuS lesen. Frage 5 macht deutlich, wie oft und wie lange

---

<sup>11</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: „klaspraktijk vragenlijst“.

SuS Literatur und Berichte in den sozialen Medien lesen. Für jeden individuellen Schüler entsteht so ein globaler Überblick seines Leseverhaltens.

Die Fragen 6 und 7 werden aus Swegers (2012) übernommen. Die Fragen betreffen die Themen, wie SuS sich in anderen Sprachen ausdrücken und ob sie in anderen Sprachen Bücher lesen.

Auf Grund der „Fragebogen über das Leseverhalten“ sind die Fragen 8 bis 10 entstanden. Diese Fragen haben als Thema die Gründe warum SuS Bücher lesen und auf welche Merkmale SuS achten, wenn sie ein Buch aussuchen.<sup>12</sup> Die Frage 11 wird anhand von Elsäckers Fragebogen über Lesestrategien zusammengestellt (Elsäcker, 2002, 37). Diese Frage gibt Informationen über die intrinsische oder extrinsische Motivation von SuS. Es gibt im Fragebogen verschiedene Arten von Fragen, nämlich *scheinbar offene Fragen*, *Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten, bei denen eine oder mehrere Antworten angekreuzt werden könnten* und *Fragen mit Ratingskalen* (vgl. Stokking, 2014, 85ff.; Zydatið, 2012, 123.). Der Inhalt der Fragen ist sehr genau auf das Niveau der Probanden abgestimmt worden, damit die Fragen verständlich sind. Die Fragen haben keine Doppeldeutigkeit, weil bei jeder Frage deutlich ist, was von den SuS erwartet wird. Wie vorher erwähnt wurde, wird vor allem die Weise des Lesens der Schüler untersucht.

Einige Fragen sind offen, weil es wichtig ist, dass die SuS selbst Antworten formulieren können. Die Kategorien der Antworten werden nachher eingestuft. Die elfte Frage hat eine reflektive Seite in sich, weil gefragt wird, inwieweit SuS auf ihr eigenes Lesen reflektieren können. Problematisch bei den Ergebnissen dieser Frage ist aber, dass nur bei den vier SuS, die *Lautes Denken* ausführen, geschaut werden kann, inwieweit sie wirklich die verschiedenen Strategien während des Lesens anwenden. Anhand der Ergebnisse können die allgemeinen Unterrichtsstunden spezifischer gestaltet werden, damit die Unterrichtsstunden an den Bedarf der SuS anschließen. Nachdem die SuS die Fragen des Fragebogens beantwortet haben, wird während der Restzeit der Unterrichtsstunde mit der ganzen Klasse mit der Methode LD geübt. In diesen Übungen werden verschiedene Rätselspiele und Cartoons benutzt. Die vier SuS, die die Methode des *Lauten Denkens* angewendet haben, werden willkürlich ausgewählt.

---

<sup>12</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: „Score vragenlijst over leesgedrag“.

## 4.1.2 Unterrichtspraxis

In den zwei Unterrichtsstunden liegt den Fokus auf Leseformen und Lesestrategien. Das Ziel dieser Stunden ist, den SuS Informationen über die verschiedenen Leseformen und Lesestrategien zu geben. Zuerst kommen während der Unterrichtsstunden vor allem kognitive Lesestrategien vor. Die metakognitiven Lesestrategien sind nur ein kleiner Teil der Untersuchung. In den nächsten Paragraphen werden die gewählten Fragen zu jeweiligen Texten erläutert. Nach jeder Stunde ist evaluiert worden, ob die SuS auf das Gelernte reflektieren können oder die Lernziele verstanden haben. Die Texte sind aus verschiedenen Abschlussprüfungen von VMBO-KB (2011,2) und VMBO-TL (2011, 2; 2015, 1) und aus einem deutschen Lehrwerk *Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch für Jugendliche* selektiert worden (Bickert & de Libero). Die Fragen sind teilweise aus den Abschlussprüfungen und zum Teil aus dem deutschen Lehrwerk *Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch für Jugendliche* übernommen worden. Manche Fragen sind anhand der Merkmale der Leseformen *globales Lesen* und *selektives Lesen* formuliert worden.

In dieser Untersuchung werden die Leseformen *globales Lesen* und *selektives Lesen* beschrieben und wird *detailliertes Lesen* nicht verwendet. Beim *detaillierten Lesen* „[müssen] alle Inhaltswörter [...] bekannt sein (Wortebene), jede Aussage muss verstanden werden (Satzebene), alle durch Strukturwörter geschaffenen [...] und logischen Bezeichnungen zwischen den Sätzen (Textebene) müssen erkannt werden“ (Müller-Küppers & Zöllner, 1999, 44). Der Schüler braucht für *detailliertes Lesen* also viele Fremdsprachkenntnisse. Die strategische Leseform *detailliertes Lesen* wird vor allem in wissenschaftlichen Texten benutzt. Diese Leseform wird also nicht in dieser Arbeit besprochen, da die Probanden sich in dieser Untersuchung nicht mit dieser Art von Texten auseinandersetzen.

### 4.1.2.1 Globales Lesen

Mit den Lernmaterialien in der ersten Stunde ist versucht worden, die SuS mehr Kenntnisse zur Leseform *globales Lesen* beizubringen. Während dieser Unterrichtsstunde spielen verschiedene kognitive Lesestrategien eine Rolle, nämlich die ordnenden Lesestrategien, elaborierenden Lesestrategien und die Lesestrategien des Vorhersagens. Am Ende der Stunde sollen die SuS Evaluationstickets ausfüllen. Das Ausfüllen der Evaluationstickets gehört zur metakognitiven Lesestrategie Kontrolle. Durch diese Tickets kann gezeigt werden, ob und wie die SuS auf die Stunde und das Gelernte reflektieren können (Anhang 5 und 6).

Weil die Stunde sich auf die Leseform *globales Lesen* fokussiert, wird den SuS schon vor dem Lesen gesagt, wie sie hauptsächlich lesen sollen. Die Fragen in dieser Stunde richten sich deswegen vor allem auf diese Leseform.

Eine Frage wie „Welche optischen und grafischen Besonderheiten geben Informationen über den Inhalt des Textes?“<sup>13</sup> passt gut zu dieser Leseform, weil die SuS global lesen sollen, damit sie diese Frage beantworten können. Auf diese Weise bekommen sie einen Überblick über die Hauptinformationen und den Aufbau des Textes. Wenn der Leser diese optischen und graphischen Merkmale (Titel, Untertitel, Überschriften, Quellen, Bilder, Layout) genannt hat, kann er die Textsorte benennen, und sagen welche Merkmale er berücksichtigt hat.

Damit die SuS die Frage „Welche Themen und Informationen erwartest du im Text 2?“<sup>14</sup> beantworten können, sollen die Leser die Lesestrategie des Vorhersagens benutzen. Der Leser muss seine Vorkenntnisse und Assoziationen, nachdem er den Titel und den Untertitel gelesen hat, einsetzen, damit er den Rest des Textes vorhersagen kann.

Damit der Leser die richtige Überschrift zu einem Abschnitt findet, benutzt er eine ordnende Lesestrategie, indem er „sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte findet oder formuliert (Horvathová, 2009, 134). Um diese Frage beantworten zu können, ist die Leseform *globales Lesen* genügend. Der Leser braucht nämlich nur den ersten und letzten Satz des Absatzes zu lesen, damit er eine globale Idee des Absatzes bekommt um auf diese Weise eine Überschrift zu finden oder zu formulieren.

#### 4.1.2.2 *Selektives Lesen*

Die Lernmaterialien der zweiten Unterrichtsstunde fokussieren sich vor allem auf die Leseform *selektives Lesen*. Damit noch kurz auf die vorige Stunde zurückgegriffen werden kann, werden in dieser Stunde auch noch einige Fragen gestellt, die auf die Leseform *globales Lesen* zielen. Auch in dieser Stunde gibt es sowohl kognitive Lesestrategien als auch metakognitive Lesestrategien. Bei der Leseform *selektives Lesen* liegt der Fokus vor allem beim Suchen bestimmter Informationen (Anhang 7 und 8).

Im ersten Text fokussiert die Frage „Markieren Sie die Textstellen, in denen man mehr Informationen über Delias Pläne bekommt“<sup>15</sup> sich vor allem auf die ordnenden Lesestrategien,

---

<sup>13</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: „Welke optische en grafische bijzonderheden geven informatie over de inhoud van de tekst?“.

<sup>14</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: „Wat voor thema's en informatie verwacht je in tekst 2 te gaan lezen?“

<sup>15</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: „Markeer de plekken in de tekst, waar je meer informatie krijgt over het plan van Delia“

wie das Unterstreichen oder das Markieren wichtiger Textstellen, damit der Leser mehr Informationen zu einer Frage bekommt. Die anderen Fragen des Textes richten sich auf Thesen oder auf das Ergänzen einer Aussage. Diese Fragen sind für die Leseform *selektives Lesen* passend und werden deshalb aus der Abschlussprüfung übernommen.

Der zweite Text umfasst verschiedene Anzeigen. Zu diesem Text müssen die SuS zuerst verschiedene Situationen lesen und danach schauen, welche Anzeige zur jeweiligen Situation gehört. Diese Übung wird aus dem deutschen Lehrwerk *Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch für Jugendliche* übernommen. Dieses Lehrwerk hat das ERK-niveau A2 und ist deshalb für die neunte Klasse passend. Das Beantworten dieser Art von Fragen ist sehr gut für die Leseform *selektives Lesen* geeignet, weil der Leser nach bestimmten Informationen sucht.

Nochmals sollen die SuS die Evaluationstickets ausfüllen, damit gesehen werden kann, ob die SuS auf die Stunde und das Gelernte reflektieren können.

#### **4.1.3 Lautes Denken**

Bei der Datenerhebung in dieser Untersuchung ist es wichtig, dass der Untersucher den SuS bei der Instruktion zu LD einige Hinweise gibt: zuerst soll er verdeutlichen, dass die SuS laut denken ohne dass der Lehrer<sup>16</sup> das Ziel verdeutlicht. Der Schüler entscheidet selbst, was er über die Sachen, die ihm im Text auffallen und wichtig scheinen, sagt. Auf diese Weise sind seine Verbalisierungen ungefiltert, weil seine Gedanken nicht durch andere Gedanken, Gefühle oder Personen beeinflusst werden.

In dieser Untersuchung werden vier SuS die Methode des *Lauten Denkens* ausführen. Die Absicht ist, dass sie einen Text mit Aufgaben bekommen und Ihre Gedanken verbalisieren.

Zur Ausführung der Methode wird in einem individuellen Gespräch dem Schüler zuerst erklärt, was während des LD erlaubt ist und was nicht. Der Schüler soll laut denken und darf keine inhaltlichen Fragen stellen. Um das LD zu üben, soll sich der Schüler einen Titel zu einem Bild ausdenken (Anhang 9). Wenn der Schüler mit der Methode LD vertraut ist, wird erklärt, weshalb und welches Dokumentationsmedium während des *Lauten Denkens* benutzt wird. Zunächst wird erklärt, was die genaue Aufgabenstellung ist. Danach wird der Schüler LD ausführen (Düsing, 2015). Beide Durchführungen werden sowohl von einem Diktiergerät als auch einer Kamera aufgenommen. Die Einschätzung der Dauer ist ungefähr 15 bis 20 Minuten. Die vier SuS haben bei der ersten Durchführung nacheinander LD anhand eines Textes mit Aufgaben ausgeführt (Anhang 14).

---

<sup>16</sup> Die Begriffe Lehrer und Untersucher werden hier beide für die gleiche Person benutzt.

Die Aufgaben der Texte fokussieren sich auf die Leseformen *globales* und *selektives Lesen* und benutzen die Lesestrategien von Ehlers (1998) und Gold (2007). Danach gibt es eine zweite Durchführung LD.

Die zweite Durchführung läuft auf die gleiche Weise ab. Zuerst gibt es eine Aufwärmphase anhand eines neuen Bilds. Danach wird wieder erklärt, was von dem Schüler erwartet wird und folgt die Methode LD. Der Untersucher kann nach der zweiten Durchführung feststellen, ob die SuS eine Entwicklung im Verbalisieren und Reflektieren auf ihre Leseprozesse zeigen können.

## **4.2 Probanden**

Die Untersuchung wird in einer dritten Klasse TTO eines Gymnasiums in Leiden mit 23 SuS stattfinden. Die SuS sind zwischen 13 und 15 Jahren alt. Sie haben seit anderthalb Jahren Deutsch als Fremdsprache in der Schule und haben inzwischen eine Fächerkombination mit oder ohne Deutsch gewählt. Die vier SuS, die die Methode des *Lauten Denkens* angewendet haben, sind willkürlich ausgewählt.

In diesem Paragraphen werden die ERK-Niveaus Stufen A2-B1 für Deutschkurse und Deutschprüfungen vom Goethe-Institut mit den ERK-Endzielen im Syllabus 2016 für die Moderne Fremdsprachen wie Deutsch, Englisch und Französisch verglichen. Die relevanten Informationen für Lesetexte und Textverständnis sind für A2/B1 (in der elementaren Sprachverwendung):

Ein Leser/ Schüler kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (zum Beispiel Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung, Schule). Ein Schüler kann in der selbstständigen Sprachverwendung die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit und so weiter geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. (Goethe Institut, 2016)

Weil dieses Niveau als Ausgangspunkt genommen wird und es wichtig ist, zentral geprüfte Lesetexte zu benutzen, werden für diese Masterarbeit Texte von der Zentralen Abschlussprüfung VMBO-KB/TL in den Niederlanden gewählt. In den Kriterien zum



Leseniveau VMBO-KB/TL werden dieselben Punkte, wie in der Goethe-ERK Beschreibung Niveau A2/B1, erwähnt:

Der Schüler kann kurze, einfache Texte lesen. Er kann spezifische vorhersagbare Informationen in einfachen, alltäglichen Texten, wie Anzeigen und Menüs. Er kann kurze, einfache, persönliche Briefe verstehen. Der Schüler kann Texte mit hauptsächlich alltäglich benutzter Sprache verstehen oder Texte die mit den eigenen Interessen übereinstimmen. Er kann die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen in persönlichen Briefen (oder Lesetexten) verstehen. (College voor Examens, 2015)

Ausgangspunkt für die Wahl der Texte ist ERK-Goethe Niveau A2/B1, und die Kriterien für die Abschlussprüfung VMBO-TL Deutsch, weil das Niveau und der Inhalt der Texte genau zur neunten Klasse eines Gymnasiums in den Niederlanden passt. Außerdem können die vier SuS, die die Methode *Lautes Denken* ausführen, ihre eigenen Gedanken sowohl in der ersten wie auch in der zweiten Durchführung zu den Texten wegen des Niveaus verbalisieren und darauf reflektieren.

Im nächsten Paragraphen werden die Datensammlung und Datenanalyse weiter erklärt.

#### **4.3 Datensammlung und Datenanalyse**

Die Datensammlung wird vor den Unterrichtsstunden mit einem Fragebogen auf Niederländisch stattfinden. Die Antworten werden in Excel verarbeitet und in Figuren gezeigt. Die Daten rundum *Lautes Denken* werden von einem Diktiergerät und einer Kamera gesammelt. Die Bedingung ist, dass die Schule, die Eltern der SuS und die SuS selbst dem Gebrauch einer Kamera zustimmen.

Für die Datenanalyse des *Lauten Denkens* werden zuerst die Audiodateien anhand des Programms Microsoft Word wortwörtlich ausgeschrieben, damit es eine Übersicht der Verbalisierungen der Schüler gibt (Anhang 10-13, 15-18). In dieser Untersuchung wurde die Wahl getroffen, die Transkriptionen wortwörtlich und nicht phonetisch aufzuschreiben. Zum Beispiel die Wortkombination: „osterreichischen Jugendlichen“ wird so wiedergegeben, wie die Schülerin es ausgesprochen hat (Anhang 17). Die Aussprache der SuS ist nämlich nicht Gegenstand der Untersuchung, sondern die Verbalisierungen und Reflexionen der SuS. Die Merkmale der Protokollelemente sind vor allem auf das Programm EXMARaLDA basiert.

Der Untersucher wird mit Q angedeutet und die einzelnen SuS mit A, B, C und D. Wenn es eine Pause gibt, die kürzer als 2 Sekunden ist, werden eckige Klammern verwendet. Wenn es Pausen gibt, die länger als zwei Sekunden sind, wird die Pausenzeit in runden Klammern erwähnt. Die Handlungen sind auf Basis von den Aufnahmedaten mit der Kamera und dem Diktiergerät zugefügt worden. Sie werden mit Sternchen gekennzeichnet. Die Umgebungsgeräusche werden zwischen eckigen Klammern geschrieben. Im Anhang 10 wird die Legende mit den dazugehörenden Symbolen dargestellt.

Beim Analysieren des *Lauten Denkens* ist vor allem auf die verschiedenen Leseformen, *globales Lesen* und *selektives Lesen*, fokussiert worden. Diese Leseformen sind mit den Farben Gelb und Türkis markiert worden. Außerdem werden die einzelnen Merkmale des *Lauten Denkens* und des Verhaltens des Untersuchers mit den Farben Hellgrün, Lila und Rot dargestellt. Die Ergebnisse der vier Schüler, die die Methode des *Lauten Denkens* gemacht haben, können mit den Antworten auf Frage 11 der Bedarfsfragebogen verglichen werden. Damit kann erklärt werden, inwieweit die Antworten mit der Verbalisierung der Schüler während des *Lauten Denkens* übereinstimmen.

Im nächsten Kapitel werden die Daten, die gesammelt worden sind, analysiert.

## 5. Analyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Fragebogens und die Ergebnisse des *Lauten Denkens*, das von vier SuS ausgeführt worden ist, analysiert und erklärt.

### 5.1 Bedarfsanalyse

Der Fragebogen ist von 23 Probanden ausgefüllt worden. Im Allgemeinen stellt sich heraus, dass die Probanden, wenn es um das Einsetzen verschiedener Aktivitäten beim Lesen eines Textes handelt, sich auf der Skala *nie-manchmal-oft-immer*<sup>17</sup> durchschnittlich auf *manchmal* einstufen.

Aus der Frage 5a stellt sich heraus, dass die Probanden täglich vor allem Berichte in den sozialen Medien und in WhatsApp lesen. Aus der Frage 5b zeigt sich, dass die Probanden Bücher für Jungerwachsene und Schulbücher lesen. Die Zeitung oder Blogs werden fast *nicht* gelesen. Wöchentlich lesen die Probanden Literatur für andere Schulfächer und aus den Antworten zur Frage 7: „In welcher Sprache/ in welchen Sprachen liest du Bücher?“<sup>18</sup> stellt sich heraus, dass die gelesenen Sprachen vor allem niederländisch und englisch sind.

Die Antworten auf die Frage „Warum liest du Bücher?“<sup>19</sup> sind in Figur 1 wiedergegeben worden. Es gibt vier Kategorien: „Die Probanden lesen gerne, aus Pflicht für die Schule, aus Pflicht von sich selbst oder von den Eltern oder aus anderen Gründen“.<sup>20</sup>

Die Kategorie „Anders“ ist eine Sammlung der Antworten, die außerhalb der anderen Kategorien fallen. Die Probanden sind vor allem extrinsisch motiviert (49% bekommen in der Schule oder von den Eltern den Auftrag zu lesen)<sup>21</sup> und sie sind weniger intrinsisch motiviert (39% lesen aus eigenem Interesse).<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung Elsäckers Fragebogen (Elsäcker, 2012, 37): „*nooit-soms-vaak-altijd*“. Im Text werden die bewertenden Wörter wie diese in den Antworten der SuS für die Deutlichkeit *kursiv* geschrieben.

<sup>18</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung „In welke taal/talen lees je boeken?“.

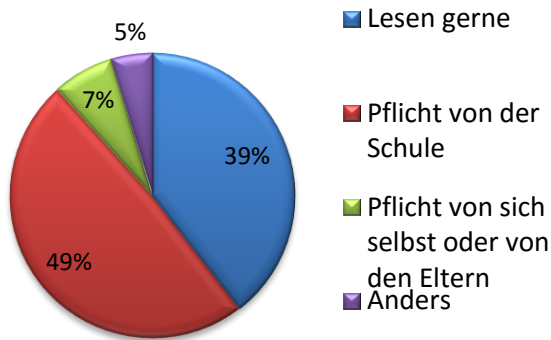
<sup>19</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: „Waarom lees je boeken?“.

<sup>20</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: „omdat ik graag lees, omdat het moet voor school, omdat het moet van mezelf/van mij ouders, Anders.“.

<sup>21</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: (49% verplichting school of ouders).

<sup>22</sup> Es handelt hier um Übersetzungen der niederländischen Wörter in den Fragebogen. Sehen Sie Anhang 1a.

## Gründe zum Lesen



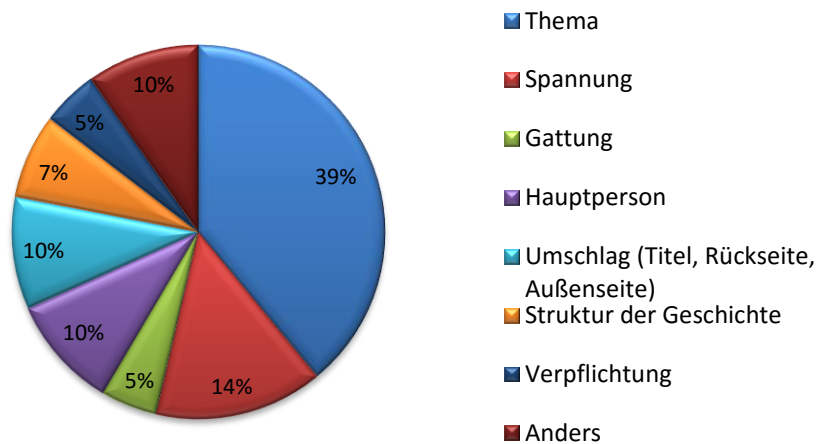
Figur 1: Gründe, warum die SuS lesen.

Die Kategorien, die zu den Antworten auf Frage 9 passen, haben die Maßstäbe, die Stokking (2014) beschreibt: „die Fragen sind eindeutig, schließen einander aus, sind gleichwertig oder gleichartig und decken zusammen alle möglichen Antworten ab“ (S. 85).<sup>23</sup> Die Kategorien sind: Thema, Spannung, Gattung, Hauptperson, Umschlag (Titel, Rückseite, Außenseite) Struktur der Geschichte, Verpflichtung, Anders.<sup>24</sup> Die Kategorie „Anders“ ist eine Sammlung der Antworten, die außerhalb der anderen Kategorien fallen. Diese Kategorien werden in Figur 2 wiedergegeben.

<sup>23</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: „De antwoorden zijn elk voor zich eenduidig, sluiten elkaar onderling uit, zijn gelijkwaardig of gelijksoortig en dekken samen alle mogelijke antwoorden“.

<sup>24</sup> Es handelt hier um eine Übersetzung: Onderwerp; Spanning; Genre; Hoofdpersoon; Kaft (titel, achterkant, omslag); Verhaalstructuur; Verplichting; Anders.

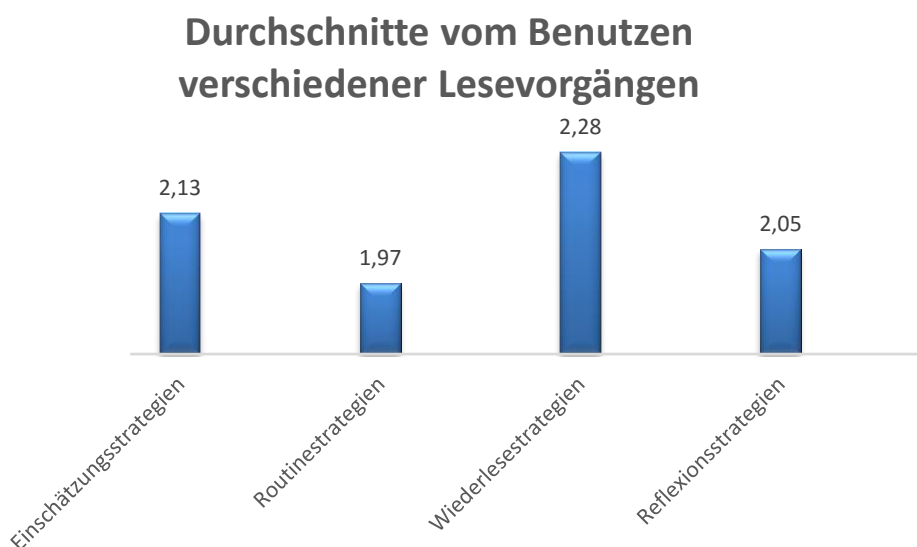
## Verteilung von Interessengebieten



Figur 2: Verteilung von Interessengebieten beim Lesen eines Buches.

Das Thema eines Buches ist das am meisten genannte Interessengebiet. Weiterhin finden die SuS auch „Spannung“, „Hauptperson“ und „Umschlag“ einen wichtigen Grund bei der Wahl eines Buches. Nur wenige SuS lesen Bücher wegen „Verpflichtung“ oder „Struktur der Geschichte“.

Bei Frage 11 gibt es verschiedene Kategorien von Lesestrategien. Die Aktivitäten werden während des Lesens oder vor und nach dem Lesen erledigt. In der folgenden Figur stehen die Durchschnitte der verschiedenen Kategorien.



Figur 3: Durchschnitte vom Benutzen verschiedener Lesevorgänge beim Lesen eines Textes.

Aus dem Teil Einschätzungsstrategien folgt, dass die SuS sich *oft bis immer* mit dem Niveau eines Textes beschäftigen und mit der Frage, ob sie den Text interessant finden.<sup>25</sup>

Bei den Routinestrategien zeigt sich, dass die Probanden im Allgemeinen *manchmal* die jeweiligen Aktivitäten während des Lesens eines Textes ausführen. Alle SuS versuchen sich aber *oft bis immer* das Gelesene zu erinnern (Aktivität 10). Der Durchschnitt bei den Routinestrategien ist 1,97. Das heißt also, dass die Schüler die Aktivitäten 4-9 meistens *nie bis oft* ausüben.

Bei den Wiederlesestrategien stellt sich heraus, dass die Probanden *oft* manche Textschnitte ein zweites Mal lesen, aber dass sie nur *manchmal* den Text einmal schnell lesen und einmal langsam.

Bei den Reflexionsstrategien wird deutlich, dass die SuS *oft* einige Textschnitte ein unbekanntes Wort in dem Kontext lesen, damit sie die Bedeutung dieses unbekanntes Wortes erraten können. Die meisten Probanden überprüfen auch, ob sie alles im Text verstanden haben (Items 11 und 14). Das bedeutet aber, dass die Ergebnisse der anderen Items niedriger sind, weil der Durchschnitt nur 2,05 ist (etwas mehr als *manchmal*).

Nachdem das *Laute Denken* ausgeführt worden ist, ist es möglich, die Verbalisierungen mit den Antworten auf Frage 11 zu vergleichen, damit das Selbsteinschätzen der SuS betrachtet werden kann. Die Ergebnisse der vier SuS werden in Tabelle 3 angegeben.

Anhand der vier selektierten SuS stellt sich heraus, dass Schülerinnen B und C sich ziemlich hoch eingeschätzt hatten (zwischen *oft und immer*). SuS A und D haben sich demgegenüber im Allgemeinen niedriger eingeschätzt (zwischen *nie und manchmal*). SuS D setzt noch *ziemlich oft* verschiedene Einschätzungsstrategien ein, bevor er einen Text liest, aber er reflektiert *fast nie* auf sein Lesen. SuS A antwortet, dass er *immer* seinen Text nochmal liest, aber die anderen Aktivitäten, die zu den anderen Lesestrategien gehören, *fast nie* einsetzt.

---

<sup>25</sup> Hier werden deutsche Begriffe für die niederländischen Begriffe aus dem Fragebogen von Elsäcker (2012) benutzt.: Einschätzungsstrategieën, routinestrategieën, herleesstrategieën, zelfreflectiestrategieën.

	<b>Einschätzungs- strategien</b>	<b>Routine- strategien</b>	<b>Wiederlese- strategien</b>	<b>Reflexions- strategien</b>
<i>Schüler A</i>	1,33	1,5	4	1,63
<i>Schülerin B</i>	2,33	2,71	2,67	2,5
<i>Schülerin C</i>	3,67	2,86	2,33	2,75
<i>Schüler D</i>	2,67	1,71	1,67	1,13

Tabelle 3: Die Durschnitte vom Benutzen verschiedener Lesevorgänge der vier SuS, die Lautes Denken ausgeführt haben.

Diese Punktwertung ist von den SuS selbst gewählt worden, weil sie sich selbst bei den verschiedenen Aktivitäten beim Lesen eines Textes einschätzen müssen.

## 5.2 Unterrichtspraxis

Während zwei Unterrichtsstunden sind alle SuS der Klasse in zwei Leseformen, *globales Lesen* und *selektives Lesen*, unterrichtet worden (sehen Sie auch 4.1.2). Im Rahmen dieser Arbeit ist die Evaluation der Stunden so gemeint, dass die SuS mit den verschiedenen Leseformen und Lesestrategien üben und gezeigt werden kann, inwieweit die SuS die Strategieinstruktion verstanden haben, und ob sie die verschiedenen Aufgaben zu den jeweiligen Texten verstehen und lösen können.

Die Evaluationstickets zeigen, dass die Unterrichtsstunden gut abgelaufen sind, und dass die meisten SuS die Instruktionen gut anwenden können.

## 5.3 Lautes Denken

Beim Analysieren des *Lauten Denkens* ist vor allem auf die verschiedenen Leseformen, die in den Unterrichtsstunden besprochen werden, fokussiert worden. Bei der Analyse wird auf die jeweiligen Transkriptionen, die im Anhang stehen, hingewiesen (Anhang 10 bis 13 und 15 bis 18).

Der Fokus in den Transkriptionen liegt auf den Verbalisierungen der SuS, und nicht auf den Gedanken, die sich eventuell noch weiter im Kopf des Schülers abspielen. Wenn zum Beispiel in der zweiten Durchführung die Bemerkung „liest weniger selektiv“ steht, wird damit gemeint, dass der jeweilige Schüler während dieser Durchführung weniger Merkmale der Leseform *selektives Lesen* erwähnt als während der ersten Durchführung.

Das *Laute Denken* der vier SuS wird nacheinander besprochen und analysiert.<sup>26</sup>

In der ersten Durchführung kennt Schüler A einige Wörter nicht und fragt A die Bedeutung dieser Wörter nach. Gleichzeitig zieht er viel an seinem T-Shirt. Q (der Forscher) beantwortet die Wortbedeutungsfragen manchmal.

In der zweiten Durchführung *Lautes Denken* sagt A, dass er an dem Tag überhaupt keine Lust auf irgendwas hat. A benennt während des Lesens mehr Merkmalen der Leseformen *globales Lesen* und *selektives Lesen* als in der ersten Durchführung. Er fragt immer noch manche Wörter an Q, der auf diese Fragen eingeht, damit das *Laute Denken* nicht stockt. A unterstützt seinen Kopf viel mit seiner linken Hand. Auf jeden Fall ist er nicht sehr aktiv. Aus dem *Lauten Denken* stellt sich heraus, dass A wenig verbalisiert und ungenügend richtige Antworten gibt.

Schülerin B kichert viel. Sie liest von sich selbst schon die Einleitung und beschäftigt sich also mit *globalem Lesen*. Daneben ist B auch mit *selektivem Lesen* beschäftigt, weil sie meldet, dass sie den Text scantt. Während des *Lauten Denkens* benutzt sie ihre Hände für das Erklären und das Betonen mancher Sachen.

In der zweiten Durchführung kichert B auch oft. B beschäftigt sich noch mehr mit *globalem Lesen*, in dem sie die verschiedenen Merkmale, wie zum Beispiel „eerst een beetje de vragen bekijken en het plaatje bekijken“, betont.<sup>27</sup> Sie benutzt noch mehr die Hände während des *Lauten Denkens* für die Betonung oder die Erklärung für sich selber. Sie hat während des *Lauten Denkens* also viele non-verbale Handlungen. Schülerin B verbalisiert einige Merkmale des *selektives Lesens* mehr als in der ersten Durchführung (Sehen Sie auch die Transkription im Anhang). Sie benennt die Merkmale der Leseform *Globales Lesen* bei der zweiten Durchführung öfter. Aus den Übungen im Prozess mit Lautem Denken kann geschlussfolgert werden, dass B viel verbalisiert und genügend richtige Antworten gibt.

Schülerin C hat als einzige Schülerin in der Klasse das Fach Deutsch als Abiturfach gewählt. In der ersten Durchführung beschäftigt Schülerin C sich sowohl mit *globalem Lesen*, als auch mit *selektivem Lesen*. Schülerin C hat auch viele non-verbale Handlungen. Sie tut manchmal die Haare hinters Ohr und zieht auch oft die Augenbrauen zusammen.

---

<sup>26</sup> SuS B und C sind Mädchen. Darum wurde die Wahl getroffen, diese zwei Absätze mit weiblichen Formen zu schreiben.

<sup>27</sup> Deutsche Übersetzung: „Zuerst ein wenig die Fragen und das Bild betrachten“.



In der zweiten Durchführung hat C auch viele non-verbale Handlungen, weil sie viel lacht und auch runzelt. Sie beschäftigt sich wenig mit *selektivem Lesen*. Sie beschäftigt sich dieses Mal aber mehr mit *globalem Lesen*. In der ersten Durchführung benennt C erst einige Merkmale des *globalen Lesens* nachdem sie laut gedacht hat. Schülerin C achtet in der zweiten Durchführung viel mehr auf die Merkmale des *globalen Lesens*. Aus den Übungen und durch das *Laute Denken* ergibt sich, dass C viel verbalisiert und genügend richtige Antworten gibt.

Schüler D sagt in der ersten Durchführung *Lauten Denkens*: „Ik hou alles voor mezelf“<sup>28</sup>. Er sagt, dass er viel innerlich liest und wenig in Worte fasst. Schüler D macht, während des *Lauten Denkens*, viele Pausen beim Sprechen. Er beschäftigt sich vor allem mit *selektivem Lesen*, weil er viel durch den Text „scrollt“. Er macht nur einige non-verbale Handlungen während des Lesens und *Lauten Denkens*. Q hört manchmal einige Sätze und fördert D bei Frage 5 zum Reden auf, indem er sagt „ik hoorde je iets zeggen over bier?“<sup>29</sup> Schüler D sagt „ik ben er gewoon doorheen aan het scrollen“, macht Pause und gibt auf.<sup>30</sup> Schüler D kehrt später nochmal zur Frage 5 zurück, aber kommt nicht auf die Antwort. Er scheint dadurch ein bisschen unsicher zu sein. D braucht mehr Übung mit *Lautem Denken* und *globalem Lesen*.

In der zweiten Durchführung beschäftigt D sich mehr mit *globalem Lesen*, weil er sich das Bild und die Quelle ansieht. Er macht in der zweiten Durchführung mehr non-verbale Handlungen. Die Aufnahme dauert im Vergleich zu den anderen SuS kürzer, nur 10 Minuten. Die anderen Aufnahmen dauern durchschnittlich 15 Minuten. Das zeigt, dass er immer noch wenig verbalisiert und vor allem in sich liest. Er gibt kurze Antworten. Er schweigt viel, sagt kurz, dass er *selektives Lesen* verwendet, und schweigt wieder. Er liest viel selektiv, weil er immer wieder den Text nach den Teilen der Frage und nach den Teilen der Antworten durchscrollt. Durch dieses Scrollen verpasst er aber viele Informationen des Textes. Es hat sicher eine Entwicklung gegeben, weil er im Vergleich zur ersten Durchführung viel ausführlicher auf die Frage von Q: „wat ben jij aan het doen?“ antwortet.<sup>31</sup> Aus dem *Lauten Denken* stellt sich heraus, dass D wenig verbalisiert, aber genügend richtige Antworten gibt.

---

<sup>28</sup> Deutsche Übersetzung: „Ich behalte alles für mich selbst“.

<sup>29</sup> Deutsche Übersetzung: „Sagtest du etwas über Bier, hörte ich das richtig?“.

<sup>30</sup> Deutsche Übersetzung: „Ich scrolle einfach durch den Text“

<sup>31</sup> Deutsche Übersetzung: „Was machst du gerade?“



## 6. Schlussfolgerung und Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde eine Antwort auf die folgende Frage gesucht:

*Inwieweit hilft die Methode Lautes Denken SuS in der neunten Klasse ihre Leseprozesse sichtbar zu machen und darauf zu reflektieren?*

Aus dem Forschungsstand und dieser Masterarbeit wurde deutlich, dass es verschiedene Arten und Weisen gibt, sich mit Lesekompetenz und Lesestrategien auseinanderzusetzen. Es hat sich herausgestellt, dass in der Forschungsliteratur die Methode *Lautes Denken* (LD) an sich noch wenig benutzt wird. In dieser Masterarbeit wurde beschrieben wie die Methode LD in einer neunten Klasse eines Gymnasiums benutzt wird und welche Schlussfolgerungen aus der Analyse gezogen werden können.

Im vierten Kapitel wurden die jeweiligen Instrumente erklärt. Mit dem Fragebogen wurde versucht zu zeigen, wie das Leseverhalten der SuS ist und wie sie auf das Anwenden verschiedener Aktivitäten beim Lesen eines Textes reflektieren. Die Probanden sind mehr extrinsisch motiviert (Verpflichtung von Schule oder Eltern 60%) als intrinsisch motiviert (aus eigenem Interesse 40%). Die Probanden stufen sich bei den verschiedenen Aktivitäten beim Lesen eines Textes durchschnittlich auf *manchmal* ein. *Manchmal* gibt an, dass die SuS nur manchmal lesen und sie müssten mehr lesen um in dieser heutigen Informationsgesellschaft das erwünschte Niveau zu erreichen, um sich auf ihrem Niveau weiter entwickeln zu können.

Man kann die Schlussfolgerung ziehen, dass alle SuS nach einer kurzen Übung fähig sind, die Methode *Lautes Denken* anzuwenden, obwohl manche SuS dazu mehr Übung brauchen als andere SuS. Als Instrument kann man die Methode LD gut für die Schulpraxis im DaF-Unterricht in den Niederlanden also gut verwenden. Anhand der Analyse in Kapitel 5.3 kann geschlussfolgert werden, dass die Strategieinstruktion und das Üben mit den zwei strategischen Leseformen *globales Lesen* und *selektives Lesen* dazu führen, dass die vier SuS die jeweiligen Leseformen und Lesestrategien mit neuen Texten und Fragen besser benutzen als wenn sie zum ersten Mal diese Leseformen benutzen. In der zweiten Transkription des LD weist sich nämlich heraus, dass die vier SuS im Allgemeinen mehr die strategischen Leseformen *globales Lesen* und *selektives Lesen* verwenden als bei der ersten Durchführung. Die SuS können beim zweiten Mal mehr und inhaltlich besser auf ihre Lesehaltung und die benutzten Lesestrategien reflektieren. Diese Reflexion der SuS ist aber noch von einem

geringen Niveau. Die SuS brauchen deswegen Übung in den metakognitiven Lesestrategien, damit sie besser auf ihr Leseverhalten reflektieren können.

Die vier SuS sind exemplarisch für die Arbeitsweise, die sich auf Lesestrategien und die Anwendung der Methode LD des Lehrers mit seinen SuS bezieht. Wenn die Arbeit groß angelegt wird, zum Beispiel wenn die Arbeit in der ganzen Klasse stattfindet oder in einem ganzen Lehrjahr, ist es möglich eine Schlussfolgerung auf Basis von mehr Daten zu ziehen. In der Untersuchung stellt sich heraus, dass man für die Übung mit Lautem Denken mit einer ganzen Klasse viel Zeit braucht, damit ein deutlicheres Bild der Entwicklung aller SuS skizziert werden kann. Der Lehrer muss viel Zeit einräumen und vielleicht in kleineren Schritten den SuS das LD lehren. Diese Investierung liefert viele wertvolle Einsichten, weil der Lehrer feststellen kann, was die SuS im Bereich der Lesefähigkeit schon können und in welchem Bereich sie noch Übung brauchen, damit sie ihre Lesefähigkeit und Textverständnis erhöhen können.

Anhand der Analyse der vier SuS A, B, C und D kann geschlussfolgert werden, dass man bei der Benutzung der Methode LD die SuS in vier Kategorien einteilen könnte:

1. SuS, die wenig verbalisieren und ungenügend richtige Antworten geben.
2. SuS, die wenig verbalisieren, aber genügend richtige Antworten geben.
3. SuS, die viel verbalisieren, aber ungenügend richtige Antworten geben.
4. SuS, die viel verbalisieren und genügend richtige Antworten geben.

Die SuS, die wenig verbalisieren (Kategorie 1 und 2), brauchen als erster Schritt mehr Übung im *Lauten Denken* und auf einem niedrigen Niveau mehr Übung mit den metakognitiven Lesestrategien. Die SuS, die ungenügend richtige Antworten geben (Kategorie 1 und 3), brauchen mehr Übung mit den jeweiligen Leseformen und den jeweiligen Lesestrategien. Für die SuS, die sowohl viel verbalisieren als auch genügend richtige Antworten geben (Kategorie 4) gilt, dass sie auf einem höheren Niveau mit kognitiven und metakognitiven Lesestrategien üben können.

Schüler A hat wenig verbalisiert und hat 50% der Fragen richtig beantwortet. Er kann deswegen in Kategorie 1 eingeteilt werden. Er braucht noch viel Übung beim *Lauten Denken* und beim Worterkennen und Wortraten. Er braucht dazu Übung in unter anderem Routinestrategien.

Schülerin B hat viel verbalisiert und hat 70% der Fragen richtig beantwortet. Sie gehört zur Kategorie 4. Sie braucht Übung mit Wiederlesestrategien, aber sie kann in einem höheren Niveau mit den Routinestrategien üben.

Schülerin C hat viel verbalisiert und hat 70% der Fragen richtig beantwortet. Sie gehört zur Kategorie 4. Sie braucht Übung mit Wiederlesestrategien, aber auch sie kann, wie Schülerin B, in einem höheren Niveau mit den Routinestrategien üben.

Schüler D hat wenig verbalisiert, aber 60% der Fragen richtig beantwortet. Er kann deswegen in der Kategorie 2 eingeteilt werden. Er braucht noch viel Übung mit dem *Lauten Denken*. Anhand seiner Antworten auf die Fragen ist es empfehlenswert, dass Schüler D mit Routinestrategien und Wiederlesestrategien übt.

Insgesamt hat das Arbeiten mit der Methode *Lautes Denken* zur Folge, dass die Leseprozesse der SuS sichtbar gemacht werden. Weil mit den Leseformen *selektives Lesen* und *globales Lesen* geübt worden ist, wurde danach deutlich, dass die SuS besser auf ihre Aktivitäten und Handlungen während des Lesens eines Textes reflektieren können. Auch wurde deutlich, welche Fähigkeiten die SuS genügend haben und in welchen Sachen den SuS noch geholfen werden müssen beim Lesen von Texten und beim Beantworten von Fragen. Nach diesen Wahrnehmungen kann der Untersucher/ Lehrer einen Plan entwickeln, um den SuS individuell weiter zu helfen ihre Lesefähigkeiten und ihr Textverständnis zu verbessern. Es ist also wertvoll, die Methode *Lautes Denken* mit vielfältiger Übung im DaF-Unterricht in den Niederlanden zu benutzen, weil die SuS sich deutlich von ihrem Leseverhalten und ihrer Benutzung von Lesestrategien bewusst werden.



## 7. Reflexion und Fazit

Wenn man die Methode LD benutzt, muss man dazu einige Randbemerkungen machen. In dieser Untersuchung wurde, während des *Lauten Denkens* der jeweiligen SuS, dem Schüler A ein paar Mal weitergeholfen, wenn er einige Fragen stellt. Untersucher (Q) geht manchmal auf diese Fragen ein, damit das *Laute Denken* nicht stockt. Das sollte eigentlich nicht passieren. Der Untersucher (Q) sollte in diesem Moment eigentlich nur Fragen stellen, damit der verbalisierenden Person weitergeholfen wird. Untersucher Q soll es der verbalisierenden Person überlassen, welche Sachen diese Person laut sagt. Ansonsten gibt es die Möglichkeit, dass das *Laute Denken* der jeweiligen Person beeinflusst wird. Weil Schüler A aber viele Wörter nachfragt, heißt das, dass die Wortschatzkenntnisse von A nicht ausreichend sind, um die Aufgaben selbstständig zu lösen. Es ist jedenfalls jetzt klar geworden, dass Schüler A einen größeren Wortschatz entwickeln soll. Auch der Lehrer, der die Methode LD benutzt, soll regelmäßig selbst üben, damit der Prozess des LD so gut wie möglich abläuft.

Eine Empfehlung für weitere Untersuchungen ist jedenfalls, dass es vorher ein deutliches Protokoll gibt, auf welche Fragen der Interviewer antworten kann und auf welche er nicht antworten soll. Die ganze Struktur soll so fest wie möglich sein, damit während der Untersuchung und während der Analyse kein ‚Geräusch‘ entsteht.

In dieser Untersuchung wurde nicht spezifisch auf die nonverbale Kommunikation während der Sitzungen eingegangen. Ein Beispiel der zweiten Sitzung mit der Methode LD ist:

"Schüler A unterstützt seinen Kopf viel mit seiner Linkerhand." Diese Handlung kann bedeuten, dass er vielleicht müde ist oder nicht motiviert ist. Die Benutzung einer Kamera kann beim Festlegen von nonverbaler Kommunikation benutzt werden. Die Interpretation von nonverbaler Kommunikation kann nämlich nicht während der Sitzungen stattfinden und sollte eventuell nach der Sitzung mit den SuS selbst zusammen stattfinden. Das würde eine andere Untersuchungsmethode verlangen. Bei der Datenerhebung mit LD ist es zu empfehlen Aufnahmen mit Audiogeräten und mit Videogeräten zu machen, damit der Untersucher alle Handlungen und nonverbale Kommunikation und Pausen der SuS im LD untersuchen kann. Für diese Art von Datenerhebung braucht man die Zustimmung der SuS, der Eltern und des Schulvorstandes.

In der Schlussfolgerung wurde erklärt, dass das Üben mit Lesestrategien und mit der Methode *Lautes Denken* zur Vergrößerung der Lesefähigkeit der SuS beiträgt. Die Untersuchung wurde mit vier SuS gemacht. Diese SuS sind exemplarisch für die Arbeitsweise, bezogen auf Lesestrategien und auf die Benutzung der Methode LD des Lehrers mit seinen SuS. Einige

Merkmale gelten nämlich für alle SuS, zum Beispiel lassen die SuS eine gewisse Unsicherheit sehen und in der zweiten Durchführung können sie besser reflektieren auf ihr Leseverhalten als in der ersten Durchführung. Damit wird extra deutlich, dass die SuS durch die Anwendung der Methode LD sich einerseits immer mehr von ihren Leseprozessen bewusst werden und andererseits die Fähigkeit zum Verbalisieren vergrößern können. Die Methode LD kann außerdem beitragen zu einem größeren Interesse für Deutsch als Fremdsprache. Durch die Methode LD kann ein Schüler gezielt und individuell seine Leseprozesse verbessern.

Wenn die SuS ihre Beschäftigungen nicht verbalisieren können, ist es für den Lehrer schwieriger zu überprüfen, in welchen Bereichen die SuS noch üben sollen. Zuerst sollen die SuS also lernen müssen, dass sie ihre Gedanken und Handlungen verbalisieren können. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die Methode LD in der neunten Klasse benutzt werden kann. Es ist also wichtig, schon in der neunten Klasse mit der Methode LD anzufangen.

Innerhalb der Schule sollte auch auf eine Zusammenarbeit mit anderen Sprachen geachtet werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit können auf jeden Fall für andere Sprachen benutzt werden. Und dazu kommt noch, dass solche Arbeiten auch zu der Lesefähigkeit in anderen Fächern beitragen. *Lautes Denken* kann zum Beispiel den SuS beim Fach Geschichte helfen, Fragen zu verstehen. Wenn sie laut über die Teile einer Frage (Wer, Was, Wo, Wann, Warum und Wie) denken, sind sie sich mehr von ihren Handeln und Denken bewusst. Die Schritte im Denkprozess werden dann einfacher und deutlicher. So können die SuS ihre Verbalisierungen und Antworten besser zuerst mündlich und danach schriftlich in Worte fassen.

In dieser Untersuchung wurde nicht die Methode *Lautes Erinnern* benutzt, weil diese Methode eine andere Arbeitsweise fördert und andere Sachen und Leseverhalten untersucht. In einer anderen Arbeit könnte untersucht werden, welche Resultate die Methode *Lautes Erinnern* für die Verbesserung von Textverständnis haben könnte. Zum Schluss kann bemerkt werden, dass die Benutzung der Methode *Lautes Denken*, den SuS in der neunten Klasse hilft, sich ihre Leseprozesse bewusst zu machen. In dem Verlauf des Prozesses kann ihre Lesefähigkeit und ihr Textverständnis individuell verbessert werden und damit ist die Methode LD eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht.



## Literatuurverzeichnis

Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. u.a. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf> (letzter Zugriff 06.08.2016).

Barkowski, H., & Krumm, H. (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Franke.

Bickert, N., & Libero, M. D. (2008). *Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch für Jugendliche*. Stuttgart: Klett.

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën: Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Bimmel, P. (2002). Strategisch lezen leren in der Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13 (1), 113-141.

Bimmel, P. (2013). Ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift* 14 (1), 3-18.

Bimmel, P., & Van Schooten, E. (2004). The Relationship between Strategic Reading Activities and Reading Comprehension. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4 (1), 85-102.

Bimmel, P., Canton, J., Fasoglio, D., & Rijlaarsdam, G. (2008). *Handboek ontwerpen talen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Bimmel, P., Kast, B., & Neuner, G. (2013). *Deutschunterricht planen NEU*. München: Klett-Langenscheidt.

College voor Examens. (2015). Moderne vreemde talen Havo. Syllabus Centraal Examen 2017 Arabisch, Duits, Engels, Frans, Russisch, Spaans, Turks.

[http://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2017-moderne-vreemde/2017/havo/f=/moderne\\_vreemde\\_talen\\_havo\\_2\\_versie\\_2017.pdf](http://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2017-moderne-vreemde/2017/havo/f=/moderne_vreemde_talen_havo_2_versie_2017.pdf)

(laatst Zugriff 06.08.2016).

Doff, S. (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen Grundlagen - Methoden - Anwendung*. Tübingen: Narr.

Duits CSE VMBO-KB tijdvak 2 (2011). <http://static.examenblad.nl/9336111/d/ex2011/kb-0063-a-11-2-o.pdf> (laatst Zugriff 06.08.2016).

Duits CSE VMBO-TL tijdvak 2 (2011). <http://static.examenblad.nl/9336111/d/ex2011/gt-0063-a-11-2-o.pdf> (laatst Zugriff 06.08.2016).

Duits CSE VMBO-KB tijdvak 1 (2015). <http://static.examenblad.nl/9336115/d/ex2015/KB-0063-a-15-1-b.pdf> (laatst Zugriff 06.08.2016).

Düsing, E. (26.11.2015). *Lautes Denken*.

<https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2014/11/26/lautes-denken/> (laatst Zugriff 06.08.2016).

Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Universität Wien: Habilitationsschrift (unveröff. Typoskript).

Ehlers, S. (2010). Lesestrategie, die. In: Barkowski, H., & Krumm, H. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 197). Tübingen: Franke.

Elsäcker, W. van (2002). *Begrijpend lezen. Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting lezen.

Goethe Institut (2016). *Stufen A1-C2. Deutschkurse und Deutschprüfungen*.  
<https://www.goethe.de/ins/nl/de/spr/kon/stu.html> (laatst Zugriff 06.08.2016)

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

Horváthová, V. (2009). Darstellung von Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken im Hauptkurs und Aspekte B1+. *Diplomarbeit, Universität Wien*.

Knorr, P. & Schramm, K. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. Grundlagenbeitrag. In: Doff, S. (Hg.) (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen Grundlagen - Methoden – Anwendung* (S. 184-201). Tübingen: Narr.

Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.  
Rosebrock, C., & Nix, D. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. (7. Überarbeitete und erweiterte Auflage.) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren,

Rossum, M. van (2014). *Examenbundel 2014-2015*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Scorelijst Vragenlijst over Leesgedrag.

[http://www.lemniscaat.nl/downloads/begrijpendlezen/CD\\_Rom\\_PDF/Algemene%20Vragenlijst/Scoreformulier/Scorelijst%20Vragenlijst%20Leesgedrag.pdf](http://www.lemniscaat.nl/downloads/begrijpendlezen/CD_Rom_PDF/Algemene%20Vragenlijst/Scoreformulier/Scorelijst%20Vragenlijst%20Leesgedrag.pdf) (laatst Zugriff 06.08.2016)

Stokking, K. M. (2014). *Bouwstenen voor onderzoek: In onderwijs en opleiding*. Universiteit Utrecht: Afdeling Educatie, Faculteit Sociale Wetenschappen.

Swegers, I. (2012). Het leesgedrag van jongeren. Een crossculturele vergelijking van het leesgedrag van jongeren in België, Japan, Nederland, Chine en Zuid-Afrika. *Masterscriptie, Universiteit van Tilburg*.

Klaspraktijk vragenlijst.

[http://taalbeleid.org/www\\_cteno/assets/downloads/lo\\_instrumenten\\_klaspraktijk\\_vragenlijst\\_wat\\_vind\\_jij\\_van\\_lezen.pdf](http://taalbeleid.org/www_cteno/assets/downloads/lo_instrumenten_klaspraktijk_vragenlijst_wat_vind_jij_van_lezen.pdf) (laatstter Zugriff 06.08.2016).

Westhoff, G. (1991). Strategies – some tentative definitions. In Biddle, M. & Malmberg, P. *Learning to learn: Investigating learner strategies and learner autonomy. Report of workshop 2a*. Strasbourg: Council of Europe.

Westhoff, G. (2012). Mesten en meten in leesvaardigheidstraining. *Levende Talen Magazine*, 99 (4), 17-20. <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/421> (laatstter Zugriff 06.08.2016)

Zydati, W. (2012). Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. Grundlagen Beitrag. In: Doff, S. (Hg.) (2012). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen Grundlagen - Methoden – Anwendung* (S. 115-135). Tübingen: Narr.

## Anhang

### Anhang 1a. Fragebogen Leseverhalten

# Vragenlijst Leesgedrag

Beste leerling,

Deze vragenlijst gaat over jouw leesgedrag. De vragenlijsten en resultaten worden gebruikt voor een masterscriptie op de Universiteit Utrecht. Het invullen van deze vragenlijst kost ongeveer 10 minuten. Kies telkens het antwoord dat voor jou van toepassing is. Sommige vragen zijn open vragen en soms wordt er ook om een toelichting gevraagd. De vragenlijst is anoniem en zal dus ook volledig anoniem worden verwerkt.

1. Hoe oud ben je?

\_\_\_\_\_ Jaar

2. Ben je een jongen of een meisje?

Jongen

Meisje

3. Heb je voor het vak Duits gekozen?

Ja

Nee

4. Wat lees je? Je mag meerdere antwoorden aankruisen!

<input type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> Mail
<input type="checkbox"/> Sms	<input type="checkbox"/> WhatsApp
<input type="checkbox"/> Blogs	<input type="checkbox"/> Twitter
<input type="checkbox"/> Tijdschriften	<input type="checkbox"/> Krant
<input type="checkbox"/> Schoolboeken (informatief)	<input type="checkbox"/> Literatuur (voor schoolvak Duits)
<input type="checkbox"/> Literatuur (voor ander schoolvak)	<input type="checkbox"/> Literatuur (eigen keuze)
<input type="checkbox"/> Young Adult/jeugdboeken	<input type="checkbox"/> Anders, namelijk ...

5a. In de volgende tabel is het de bedoeling dat je per item dat je leest in de **eerste kolom** een kruisje bij hoe lang je ongeveer **per keer** leest. In de *tweede kolom* geef je vervolgens aan, hoe vaak je dit *per dag* doet.

Wat/ Aantal minuten	Facebook	Mail	Sms	WhatsApp	Blogs	Twitter	Tijdschriften
0-5 min.							
6-10 min.							
11- 25 min.							
26-50 min.							
langer							

5b. In de volgende tabel zet je in de **eerste kolom** een kruisje bij hoe lang je ongeveer **per keer** leest. In de *tweede kolom* geef je aan, hoe vaak je dit *per week* (!) doet.

Wat/ Aantal minuten	Krant	Schoolboeken (informatief)	Literatuur (Duits)	Literatuur (ander schoolvak)	Literatuur (eigen keuze)	Young Adult- / jeugdboeken	Anders, namelijk ...
5 min.							
6-10 min.							
11- 25 min.							
26-50 min.							
langer							

6. Welke talen worden er thuis gesproken?

---

7. In welke taal/talen lees je leesboeken?

---

8. Waarom lees je boeken?

(je mag meerdere antwoorden aankruisen)

- Omdat ik graag lees
- Omdat het moet voor school
- Omdat het van mezelf of van mijn ouders moet
- Anders, namelijk \_\_\_\_\_

9. Welke factoren spelen een rol of je een boek wel/niet interessant vindt?

---

---

---

---

---

10. Heb je een favoriet boek?

---

10a. Zo ja, welk boek?

---

11. Geef per activiteit aan in hoeverre je deze activiteit toepast voor/tijdens/na het lezen van teksten.

<b>Voor het lezen:</b>	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
1. Ik kijk of ik de tekst leuk zal vinden				
2. Ik kijk naar de plaatjes, dan zie ik waar het over gaat				
3. Ik kijk naar de moeilijkheidsgraad van de tekst				
<b>Tijdens het lezen:</b>				
4. Ik maak aantekeningen op een blaadje of in een schrift				
5. Als ik een woord niet ken, dan schrijf ik dat woord op				
6. Ik schrijf in mijn eigen woorden kort op waar de tekst over gaat.				
7. Ik maak een schema of tekening van de tekst				
8. Als ik een woord niet ken, pak ik het woordenboek erbij				
9. Ik schrijf de belangrijkste informatie van de tekst op				
10. Ik probeer te onthouden wat ik lees				
11. Als ik een lang woord niet begrijp, kijk ik of ik een stukje van dat woord wel begrijp				
<b>Na het lezen:</b>	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
12. Ik lees sommige stukken nog een keer				
13. Ik lees het verhaal nog eens door				
14. Ik denk na of ik alles goed begrepen heb				
15. Ik denk erover na of ik nu genoeg weet van het onderwerp				
16. Ik bedenk welke nieuwe dingen ik geleerd heb				
17. Ik denk erover na wat het belangrijkste was van de tekst				
18. Ik lees alles twee keer: één keer snel en dan nog een keer langzaam				
19. Als ik iets niet gelezen heb, zoek ik terug in de zinnen die ik al gelezen heb				
20. Ik probeer het verhaal uit mijn hoofd na te vertellen				
21. Ik denk erover na of het verhaal wel klopt met wat ik van te voren dacht				

Dit was de laatste vraag van de vragenlijst. Vriendelijk bedankt voor je medewerking!



## Anhang 1b. Antwoorden op die gesloten vragen (Excel Datei en Kodierungsschlüssel)

Nummer Leerling	1. Leeftijd	2. Geslacht	3. keuze Duits	4. Wat lees je?
1	14	2	2	1;2;3;4;9;13
2	15	1	2	1;2;3;4;7;9;11
3	14	2	2	1;2;3;4;9;13
4	15	1	2	2;3;4;9;11
5	15	2	2	1;2;3;4;9;13
6	14	1	2	1;2;3;4;7;9;13 (12 niet aangekruisd)
7	14	2	2	2;3;4;7;9;10;11;12;13
8	15	2	2	1;2;3;4;6;11;12 (7;8;9 niet aangekruisd)
9	14	2	2	1;2;3;4;7;13
10	14	2	1	2;3;4;5;7;8;9;12;13
11	15	2	2	1;2;4;6;9;11;12;13
12	15	2	2	1;2;3;4;5;6;7;8;9;11;12;13
13	14	2	2	2;4;8;9;13 (3 niet aangekruisd)
14	14	1	2	1;2;3;4;6;9
15	15	2	2	1;2;3;4;7;8;9;10;11;13
16	15	1	2	1;2;3;4;13
17	14	1	2	1;2;3;4;7;8;9;11;13
18	15	2	2	1;2;3;4;7;9;11;12;13
19	14	2	2	1;2;3;4;5;7;9;11;13
20	14	2	2	1;2;4;9;11;12;13
21	15	2	2	1;2;4;6;11;12;13
22	15	1	2	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13
23	14	1	2	2;3;4;9;11;13

Nummer Leerling	5a. Hoe lang lees je per x/per dag	5.1 Facebook lengte	5.1 Frequentie	5.2 Mail lengte	5.2 Frequentie	5.3 Sms lengte	5.3 Frequentie
1		1	1	1	1		
2		2	1	1	3	1	1
3		2	10	1	1	1	1
4				1	1	1	1
5		2	5	1	1	1	1
6		1	5	1	1	1	1
7				1	1/30		
8		3	5	1	1	1	2
9		1	1	2	1	2	1
10				1	5	1	1
11		2	3	1	1		
12		1	1	2	2	1	1/2
13				1	1	1	1
14		1	1	1	1	1	1
15		1	1	1	2	1	3
16		1	4	1	1	1	1
17		2	1	1	1	1	1
18		1	3	1	1	1	3
19		1	1	1	2	1	1
20				1	1/2	1	1/2
21		1	1	1	1		
22		1	2	1	1	1	
23				1	3	2	4

Nummer Leerling	5.4 Whatsapp lengte	5.4 Frequentie	5.5 Blogs lengte	5.5 Frequentie	5.6 Twitter lengte	5.6 Frequentie	5.7 Tijdschriften lengte	5.7 Frequentie
1	3	6						
2	1	14					3	1
3	1,3	30;10						
4	1	20						
5	3	10						
6	3	5					1	1
7	2	15					3	1/14
8	2	15	1	1/2	2	1	1	1/2
9	1	100					3	1
10	2	15	1	2			3	1
11	1	300			1	1		
12	2	12	1	1/2	1	1/2	1	1/2
13	3	15						
14	1	20			1	2		
15	3	10					3	1
16	1	15						
17	1,2	15;2					2;3	1;1
18	2	10					1	1
19	1	16	1	2			1	1
20	1	5						
21	2	7			1	1/7		
22	2	5	1	1	1	1	1	4
23	2	5						

Nummer Leerling	5b. Hoe lang lees je per x/per week	5.8 Krant lengte	5.8 Frequentie	5.9 Schoolboeken (informatief) lengte	5.9 Frequentie	5.10 Literatuur (Duits) lengte	5.10 Frequentie
1				5	7		
2				3	6		
3				4	15		
4				4	6		
5				4	10		
6				4	7		
7				3	6	1	1
8		1	1	3	7		
9							
10			2	4	10		
11			1	7	4	5	
12			3	1/2	3	7	
13			1	1	4	6 1/2	
14					1	2	
15			1	1	4	5	1
16							
17			1	5	5	5	
18							
19					4	7	
20					4	7	
21					2	2	
22			1	1	5	2	1
23					5	5	

Nummer Leerling	5.11 Literatuur (ander schoolvak) lengte	5.11 Frequentie	5.12 Literatuur (eigen keuze) lengte	5.12 Frequentie	5.13 Young Adult-/jeugdboeken lengte	5.13 Frequentie	5.14 Anders lengte	5.14 Frequentie
1	3							
2	2	1						
3						3	3	
4	3	4						
5						2	1	
6				3	5	3	5	
7	4	1	3	1	4	1		
8	3	2	3	2				
9						3	4	
10			4	7	5	9		
11	5	1	5	2	5	2		
12	4	1/2	4	1	4	1		
13						2	3 1/2	
14								
15	1	1				4	5	
16						3	5	
17	4	1				4	2	
18								
19	3	4				4	6	
20	3	2	4	1 1/2	4	2		
21	3	1	4	2	3	2		
22	2	1	3	1	3	4		
23	3	3				3	5	

Nummer Leerling	6. Talen	7. Taal van leesboeken	8. Waarom lezen_1?	8. Waarom lezen_2?	8. Waarom lezen_3	8a. Anders
1	1	1;2	1	2		
2	1;2	1;2	2			
3	1	1;2	4			1
4	1	1;2	2			
5	1	1;2	1	2		
6	1;2	2	1	2		
7	1	1;2	1	2		
8	1;2	1;2	1	2		
9	1	1;2	1	2		
10	1;3	1;2	1	2		
11	1	1;2	1	2		
12	1	1;2	1	2		
13	3	1	1	2		
14	1	1	1			
15	1	1;2	1	2		
16	1;2	1;2	2	3	4	1
17	1	1;2	1	2		
18	1	1;2	1	2		
19	1	1;2	1	2		
20	1	1;2	1	2		
21	1	1;2	1	2		
22	1	1;2	2	3		
23	1;4;5	1;2	2	3		

Nummer Leerling	9. Factoren voor interesse	9_1 Factor 1	9_2 Factor 2	9_3 Factor 3	9_4 Factor 4	10. Favoriet boek	10a. Zo ja, welk boek?
1		1					2
2		1					2
3		1					1 Dr. Pol
4		3	2				2
5		1					1 The Hobbit
6		2	1				2
7		2					1 The Maze Runner
8		4	8				1 Moonwalk
9		1					1 Divergent
10		6	3				2
11		1	6				2 Heel veel favorieten
12		1	4				2 Aantal hele mooie boeken
13		5	4	8			1 De hongerspelen (de trilogie)
14		5					2
15		2	1	8			1 The Maze Runner
16		1	7	5			2
17		2	1				2
18		1	6	4			1 Divergent serie
19		7	1	5	8		1 De hongerspelen trilogie- Spotgaai
20		1					2 heel veel
21		1					1 Not if I see you first
22		1					2
23		2					2

Nummer Leerling	11 Toepassing activiteiten	11.1 inschatten	11.2 inschatten	11.3 inschatten	Gemiddelde inschatten	11.4 Routine	11.5 Routine
1		1	1	2	1,33	2	3
2		4	3	2	3,00	1	1
3		2	3	2	2,33	2	1
4		4	3	1	2,67	1	1
5		3	1	3	2,33	1	1
6		1	2	1	1,33	1	1
7		3	1	1	1,67	1	1
8		2	1	1	1,33	2	2
9		3	2	2	2,33	1	3
10		4	4	3	3,67	3	3
11		1	1	1	1,00	1	1
12		3	2	2	2,33	3	3
13		2	2	1	1,67	1	1
14		3	1	1	1,67	2	2
15		3	4	2	3,00	1	1
16		3	2	1	2,00	1	2
17		3	2	2	2,33	1	1
18		2	3	1	2	2	1
19		2	3	2	2,33	1	2
20		2	3	1	2,00	2	2
21		3	1	2	2,00	1	2
22		3	3	2	2,67	2	2
23		3	1	2	2,00	2	2
		2,608695652	2,130434783	1,652173913	2,13	1,52173913	1,695652174

Nummer Leerling	11.6 Routine	11.7 Routine	11.8 Routine	11.9 Routine	11.10 Routine	Gemiddelde routine	11.18 Herlees
1	2	1	2	2	4	2,29	2
2	1	1	2	1	4	1,57	1
3	2	1	1	2	4	1,86	1
4	1	1	3	1	4	1,71	1
5	1	1	3	2	4	1,86	1
6		1	2	1	3	1,50	4
7	2	1	2	3	3	1,86	2
8	1	2	2	2	3	2,00	1
9	1	1	3	1	3	1,86	1
10	2	1	4	3	4	2,86	2
11	1	1	2	2	3	1,57	1
12	2	1	3	3	4	2,71	3
13	1	2	2	2	4	1,86	1
14	1	1	3	2	4	2,14	3
15	2	2	3	3	4	2,29	3
16	1	1	3	2	4	2,00	1
17	1	1	2	1	3	1,43	2
18	1	1	2	2	4	1,86	3
19	1	1	2	1	4	1,71	3
20	2	1	2	2	3	2,00	2
21	2	1	1	1	3	1,57	2
22	3	2	2	3	4	2,57	2
23	2	2	2	2	3	2,14	2
	1,5	1,217391304	2,304347826	1,913043478	3,608695652	1,97	1,913043478

Nummer Leerling	11.12 Herlees	11.13 Herlees	Gemiddelde Herlees	11.14 Zelf	11.15 Zelf	11.16 Zelf
1	4	4	3,33	3	2	1
2	2	2	1,67	4	2	2
3	2	2	1,67	3	2	2
4	2	2	1,67	1	1	1
5	3	2	2,00	2	3	2
6	4	4	4,00	2	2	1
7	3	1	2,00	3	2	1
8	2	2	1,67	1	1	1
9	3	3	2,33	3	2	1
10	3	2	2,33	3	3	3
11	3	3	2,33	2	1	1
12	3	2	2,67	3	3	2
13	2	2	1,67	2	2	2
14	3	2	2,67	3	4	1
15	3	3	3,00	4	3	3
16	3	2	2,00	3	2	2
17	1	2	1,67	3	2	1
18	2	2	2,33	3	1	1
19	2	2	2,33	3	2	2
20	3	2	2,33	3	2	2
21	3	2	2,33	1	1	1
22	3	3	2,67	3	3	3
23	1	2	1,67	3	1	1
	2,608695652	2,304347826	2,28	2,652173913	2,043478261	1,608695652

Nummer Leerling	11.17 Zelf	11.11 Zelf	11.19 Zelf	11.20 Zelf	11.21 Zelf	Gemiddelde Zelfreflect
1	1	1	1	1	1	1,38
2	1	4	1	2	2	2,25
3	2	2	1	1	1	1,75
4	2	1	1	1	1	1,13
5	1	3	3	1	2	2,13
6	1	3	2	1	1	1,63
7	2	3	1	1	1	1,75
8	2	2	2	1	2	1,50
9	2	2	2	3	1	2,00
10	2	4	2	3	2	2,75
11	1	1	2	1	1	1,25
12	2	3	2	2	3	2,50
13		3	2	2	2	2,14
14	4	4	2	3	2	2,88
15	2	3	3	2	2	2,75
16	2	3	3	2	3	2,50
17	3	4	2	2	2	2,38
18	2	3		1	2	1,86
19	2	4	2	2	2	2,38
20	3	2	2	2	2	2,25
21	2	3		1	1	1,43
22	3	3	2	2	2	2,63
23	2	2	2	2	2	1,88
	2	2,739130435	1,9047619	1,69565217	1,73913043	2,05

## Codeblad - uitleg bij variabelen

Vraag/variabele	Volledige vraag	Antwoordopties	alternatief open vragen (codes)
1. Leeftijd	Hou oud ben je?	13; 14; 15; 16	
2. Geslacht	Ben je een jongen of een meisje?	1= jongen; 2= meisje	
3. keuze Duits	Heb je voor het vak Duits gekozen?	1= ja; 2= nee	
4. Wat lees je?	Wat lees je? Je mag meerdere antwoorden aankruisen!	1= Facebook; 2= Mail; 3= Sms; 4= Whatsapp; 5= Blogs; 6= Twitter; 7= Tijdschriften; 8= Krant; 9= Schoolboeken (informatief) 10= Literatuur (voor schoolvak Duits); 11= Literatuur (voor ander schoolvak); 12= Literatuur (eigen keuze); 13= Young Adult/jeugdboeken; 14= Anders	
5. Hoe lang lees je?	Hoe lang lees je het desbetreffende item?	Aantal minuten (0-5; 6-10; 11-25; 26-50; langer)	
5a. Hoe lang lees je per x/per dag?			
5.1 Facebook lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.1 Frequentie			
5.2 Mail lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.2 Frequentie			
5.3 Sms lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.3 Frequentie			
5.4 Whatsapp lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.4 Frequentie			
5.5 Blogs lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.5 Frequentie			
5.6 Twitter lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.6 Frequentie			
5.7 Tijdschriften lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.7 Frequentie			
5b. Hoe lang lees je per x/per week			
5.8 Krant lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.8 Frequentie			
5.9 Schoolboeken (informatief) lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.9 Frequentie			
5.10 Literatuur (Duits) lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.10 Frequentie			
5.11 Literatuur (ander schoolvak) lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.11 Frequentie			
5.12 Literatuur (eigen keuze) lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.12 Frequentie			
5.13 Young Adult-/jeugdboeken lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	

5.13 Frequentie			
5.14 Anders lengte		1= 0-5; 2= 6-10; 3= 11-25; 4= 26-50; 5= langer	
5.14 Frequentie			
6. Talen	Welke talen worden er thuis gesproken?	[antwoord invullen]	1= Nederlands; 2= Engels; 3= Afghaans; 4= Frans; 5= Marokkaans
7. Taal van leesboeken	In welke taal/talen lees je leesboeken?	[antwoord invullen]	1= Nederlands; 2= Engels
8. Waarom lezen?	Waarom lees je boeken? (je mag meerdere antwoorden aankruisen)	1= graag lezen; 2= verplichting voor school; 3= verplichting zelf/ouders; 4= Anders	
8a. Anders		[antwoord invullen]	1= Interesse
9. Factoren voor interesse	Welke factoren spelen een rol of je een boek wel/niet interessant vindt?	[antwoord invullen]	1= Onderwerp; 2= Spanning; 3= Genre; 4= Hoofdpersoon; 5= Kaft (titel, achterkant, omslag); 6= Verhaalstructuur; 7= Verplichting; 8= Anders
9_1 Factor 1			
9_2 Factor 2			
9_3 Factor 3			
9_4 Factor 4			
10. Favoriet boek	Heb je een favoriet boek?	1= ja; 2= nee	
10a. Zo ja, welk boek?	etc.		
11 Toepassing activiteiten	Geef per activiteit aan in hoeverre je deze activiteit toepast voor/tijdens/na het lezen van teksten.		
11.1 Inschatten		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.2 Inschatten		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.3 Inschatten		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.4 Routine		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.5 Routine		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.6 Routine		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.7 Routine		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.8 Routine		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.9 Routine		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.10 Routine		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.11 Zelf		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.13 Herlees		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.14 Zelf		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.15 Zelf		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.16 Zelf		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.17 Zelf		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.18 Herlees		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.19 Zelf		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.20 Zelf		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	
11.21 Zelf		1= Nooit; 2= Soms; 3= Vaak; 4= Altijd	



## Anhang 2. Antwoorden auf die offenen Fragen

### Antwoorden op vraag 8a

Codering:

1. Interesse

Nummer Leerling	Antwoord	Codering
3.	Sommige boeken zijn leuk	1
16.	Soms heb ik een leuk boek	1

### Antwoorden op vraag 9

1= Onderwerp

2= Spanning

3= Genre

4= Hoofdpersoon

5= Kaft (titel, achterkant, omslag)

6= Langdradig verhaal

7= Verplichting

8= Anders

Nummer Leerling	Antwoord	Codering
1.	Goed verhaal	1
2.	Dat het over een actueel onderwerp en een onderwerp die mijn interesses aanspreekt.	1
3.	Als het een onderwerp heeft dat ik interessant vind.	1
4.	Een detective of een spannend verhaal.	3, 2
5.	Als het een onderwerp heeft dat ik interessant vind.	1
6.	Of het boek genoeg spanning heeft. Of het boek een goed verhaal heeft.	2, 1
7.	De inhoud. Als het spannend is vind ik het al snel leuk.	2
8.	De hoofdpersoon moet een interessant karakter hebben en er moet veel sociaal contact zijn.	4, 8

9.	Langdradige boeken en/of moeilijke zinnen vindt ik niet interessant en boeken waar elke bladzijde iets gebeurt vindt ik wel interessant.	1
10.	Niet: langdradige boeken Wel: boeken waarin ik me kan inleven: horror, romantische, grappige boeken.	6, 3
11.	Als het een aangrijpend verhaal is vindt ik het interessant als het heel erg uitgebreid beschreven wordt vind ik het niet interessant.	1, 6
12.	Een boek moet over een boeiend onderwerp gaan, het kan nog zo mooi zijn geschreven maar als de hoofdpersoon of het onderwerp mij niet aanspreekt dan vind ik het niet leuk, zo werkt het natuurlijk ook andersom.	1, 4
13.	Als het boek een goede kft heeft, een boeiend onderwerp heeft, en het bekend is en aangeraden wordt.	5, 4, 8
14.	De titel. De achterkant	5
15.	Spannend. Niet te moeilijke woorden. Leuk onderwerp. Voor mijn leeftijd	2, 1, 8
16.	Dat het verhaal leuk is. Als ik het boek al ken lijkt het me nog leuker. Een goede titel.	1, 7, 5
17.	Als het spannend is of over een leuk onderwerp gaat (WWII/middeleeuwen).	2, 1
18.	Er moet iets in gebeuren waardoor ik door wil lezen. Het moet niet langdradig zijn zonder acties. Vaak vind ik het leuk als het over iemand van mijn leeftijd gaat.	1, 6, 4
19.	Of het gedwongen moet of niet. Waar het over gaat. De achterkant. aanbevelingen	7, 1, 5, 8
20.	Onderwerp dat ik interessant vind. Pakkend, veel gebeuren. Gedwongen vindt ik het minder leuk	1, 7
21.	Er moet wat gebeuren anders wordt het saai. Het moet ook een interessant verhaal zijn.	1
22.	Het verhaal van het boek vind ik belangrijk	1
23.	Het moet spannend zijn dan vind ik het boek meestal al leuk	2

### Antwoorden op vraag 10a

Nummer Leerling	Antwoord
3.	Dr. Pol, de wereldberoemde dierenarts uit Nederland
5.	The Hobbit
7.	The Maze Runner
8.	Moonwalk
9.	Divergent
11.	Heel veel favorieten
12.	Aantal hele mooie boeken: gebroeders leeuwenhart, Harry Potter en nog veel meer! Fault in our stars.
13.	De hongerspelen (de trilogie)
15.	The Maze Runner
19.	De hongerspelen trilogie- Spotgaai
21.	Not if I see you first

### **Anhang 3. Kategorien der verschiedenen Aktivitäten (Frage 11).**

(Score: nooit/soms/vaak/altijd)

#### Items Inschattingsstrategieën:

1. Ik kijk of ik de tekst leuk zal vinden
2. Ik kijk naar de plaatjes, dan zie ik waar het over gaat
3. Ik kijk of ik de tekst erg moeilijk vind

#### Items Routinestrategieën:

4. Ik maak aantekeningen op een blaadje of in een schrift
5. Als ik een woord niet ken, dan schrijf ik dat woord op
6. Ik schrijf in mijn eigen woorden kort op waar de tekst over gaat.
7. Ik maak een schema of tekening van de tekst
8. Als ik een woord niet ken, pak ik het woordenboek erbij
9. Ik schrijf de belangrijkste informatie van de tekst op
10. Ik probeer te onthouden wat ik lees

#### Items Herleesstrategieën:

12. Ik lees sommige stukken nog een keer
13. Ik lees het verhaal nog eens door
18. Ik lees alles twee keer: één keer snel en dan nog een keer langzaam

#### Items Zelfreflectiestrategieën:

11. Als ik een lang woord niet begrijp, kijk ik of ik een stukje van dat woord wel begrijp
14. Ik denk na of ik alles goed begrepen heb
15. Ik denk erover na of ik nu genoeg weet van het onderwerp
16. Ik bedenk welke nieuwe dingen ik geleerd heb
17. Ik denk erover na wat het belangrijkste was van de tekst
19. Als ik iets niet gelezen heb, zoek ik terug in de zinnen die ik al gelezen heb
20. Ik probeer het verhaal uit mijn hoofd na te vertellen
21. Ik denk erover na of het verhaal wel klopt met wat ik van tevoren dacht

## Anhang 4. Übersicht von Leseformen und Lesestrategien.

Quellen: Ehlers, 1998, 87ff.; Gold, 2007, 48ff., nach Horváthová, 2009, 134ff.

### Kognitive

### Lesestrategien

<p><u>Ordnende</u> <u>Lesestrategien</u></p>	<p>Wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren</p> <p>Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte formulieren</p> <p>Sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden</p> <p>Sinnvolle Sätze für einzelne Textabschnitte formulieren oder finden</p> <p>Die Kernaussage eines Textes oder Textabschnittes zusammenfassen</p> <p>Einen zentralen Satz pro Abschnitt ausschreiben</p> <p>Die Schlüsselwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen</p> <p>Die Stichwörter eines Textes oder Textabschnittes zusammenstellen</p> <p>Den Argumentationsgang (den „roten Faden“) des Textabschnittes herausarbeiten</p> <p>Stellen im Text markieren, an denen das Thema bzw. die Argumentation wechselt</p> <p>Strukturmarkierende Hinweise identifizieren</p> <p>Wichtige Aussagen im Text finden</p> <p>Argumentationsstrukturen markieren</p> <p>Eine „Mindmap“ des Textes erstellen</p> <p>Eine Netzwerkkarte des Textes erstellen</p>
<p><u>Elaborierende</u> <u>Lesestrategien</u></p>	<p>Vor der Lektüre eigenständig formulierte Fragen oder Voraussagen über den Textinhalt/den Textverlauf während bzw. nach der Lektüre beantworten oder überprüfen</p> <p>Textstellen oder Textabläufe visualisieren</p> <p>Verknüpfen mit eigenen Erfahrungen</p> <p>Bildvorstellungen</p> <p>Alten Begriff auf neuen beziehen</p>

	Konkrete Beispiele
<u>Wiederholende Lesestrategien</u>	<p>Den Text bzw. bestimmte Textstellen ein zweites Mal lesen</p> <p>Bestimmte Textstellen (wiederholt) laut vorlesen</p> <p>Problematische Passagen abschreiben bzw. gezielte Notizen mit dem Wortlaut des Textes anfertigen</p>
<u>Lesestrategien des Wissensgebrauch</u>	<p>Suche nach relevanten Wissensaspekten</p> <p>Nutzen für Inferenzen</p> <p>Nutzen für Bewerten, Selegieren von Daten und Interpretation</p> <p>Verknüpfen von Neuem mit Altem</p> <p>Begrenzen von aktiviertem Wissen/Anpassen an Texterfordernisse</p>
<u>Lesestrategien des Vorhersagens</u>	<p>Nutzen von Merkmalen (Titel, Anfangs-/Schlußsätze, Wissen über Ereignisse, thematische Wörter, Bilder)</p> <p>Nutzen des Kontextes</p> <p>Prüfen von Hypothesen (am Text, am eigenen Wissen)</p>
<u>Aufmerksamkeitsstrategien</u>	<p>Achten auf Signale: Titel, Anfangssätze, Fragen, Gegensätze</p> <p>Gebrauch machen von relevantem Wissen</p> <p>Inferenzen ziehen</p>
<u>Kulturelle Strategien</u>	<p>Erfassen kulturell wichtiger Aspekte</p> <p>Vergleichen</p> <p>Suchen nach Differentem, Ähnlichkeiten und Gemeinsamem</p>

**Metakognitive  
Lesestrategien**

<u>Planen</u>	<p>Ziele formulieren</p> <p>Wahl von Lösungsschritten</p> <p>Festlegen von Strategien</p> <p>Feststellen von Aufgabenanforderungen</p>
<u>Kontrolle</u>	<p>Zurück und nach vorne gehen</p> <p>Selbstbefragen</p> <p>Verstehensüberprüfung</p> <p>Abändern von Strategien</p> <p>Prüfen der Qualität von Ergebnissen</p> <p>Prüfen der geplanten Strategien</p> <p>Identifizieren des eigenen Tuns</p> <p>Umgehen mit Fehlern beim Verstehen</p> <p>Anpassen von Strategien an Ziele</p> <p>Paraphrasieren</p> <p>Annahmen bestätigen/korrigieren</p>
<u>Steuerung</u>	<p>Verteilung der Aufmerksamkeit</p> <p>Konzentration auf relevante Aspekte</p> <p>Wiederholen der Operation</p> <p>Aufrechterhalten des Prozesses durch anderen Strategieeinsatz</p> <p>Weitersuchen</p> <p>Dauer der Ausführung</p> <p>Zeit-/Kraftaufwand für eine Problemsituation</p> <p>Anpassen der Lesegeschwindigkeit</p>
<u>Evaluieren</u>	<p>Prüfen des Verstandenen</p> <p>Prüfen am Ziel</p>

## Anhang 5. Unterrichtsstunde *Globales Lesen*

Name: Dick Sleuwenhoek	Datum: 18.5.2016
Fach: Deutsch	
Klasse: 3gA tto	
Anfangssituation: Die Schüler haben am 11.05.2016 mit der Methode <i>Lautes Denken</i> geübt. Diese Stunde fokussiert sich vor allem auf die Leseform <i>globales Lesen</i> .	
Lernziele: - die Schüler können sinnvolle Überschriften für einzelne Textabschnitte finden oder formulieren. - die Schüler können anhand optischer und graphischer Merkmale das Thema eines Textes benennen. - die Schüler können die Textsorte eines Textes benennen.	

14.00-14.45 Uhr

Zeit	Arbeitsform	Schüleraktivität	Lehreraktivität
1. 5 Min.	-	1. Kommen in die Stunde rein und setzen sich.	1. Steht bei der Tür, begrüßt die Schüler auf Deutsch.
2. 15 Min.	2. Plenar	2. Hören zu und machen Notizen.	2. Erklärt den Stundenaufbau anhand einer PowerPoint Präsentation und gibt nächstens Instruktion über den Mehrwert vom Lesen und über die Leseform <i>globales Lesen</i> . Verteilt danach die Texte mit dazugehörigen Aufgaben und erklärt sie.
3. 20 Min.	3. individuell	3. Lesen die Texte mit dazugehörigen Aufgaben und lösen die Aufgaben.	3. Läuft in der Klasse herum und beantwortet, wenn nötig, Fragen.
4. 5 Min.	4. Plenar	4. Füllen das Evaluationsticket aus.	4. Verteilt die Evaluationstickets und nimmt sie am Ende wieder ein.



## Evaluationsticket

1. Was hast du diese Stunde gelernt?

---

---

---

2. Benoem twee sterke punten en twee minder sterke punten van deze les

---

---

---

---

Danke für eure Evaluation!

## Tekst 1

---

### Ganz tief unten

**Greg Stemm gehört zu den mehr als hundert Unternehmern, die professionell Schiffswracks aufspüren. Ein Jahrzehnt suchte er nach der versunkenen SS Republic.**

(1) Langsam gleitet die Kamera über den Meeresboden. Das Wasser ist trüb. Verwitterte Holzstücke ragen hie und da aus dem Sand. Das Objektiv nähert sich den schemenhaften Umrissen eines verwitterten Ankers. Die nächste Szene zeigt einen großen Haufen Münzen. Einzelne Stücke werden vom Greifarm eines Roboters vorsichtig von Sand befreit und in einen weißen Plastikbehälter gesteckt. Was hier scheinbar wahllos verstreut über den Meeresboden liegt, sind die Überreste des großen Raddampfers SS Republic. Wo genau diese Aufnahmen gemacht wurden, weiß außer der amerikanischen Firma 'Odyssey Marine Exploration' niemand so ganz genau. Der genaue Fundort zählt zu den gut gehüteten Geheimnissen des Bergungsunternehmens, das sich auf die Suche von Schiffswracks spezialisiert hat.

### Nadel im Heuhaufen

(2) Mit der Entdeckung der SS Republic gelang Odyssey ein großer Treffer. Für Odyssey-Mitbegründer Greg Stemm war es die Suche nach der Nadel im Heuhaufen: „Ich habe ein Jahrzehnt gebraucht, um die SS Republic zu finden“, sagt er. Ein Vorhaben, das ohne den Einsatz von hochmoderner Ausrüstung undenkbar war. Mehr als 2 500 Quadratkilometer Meeresboden suchten die Spezialisten des Unternehmens ab, bevor sie in 500 Metern Tiefe fündig wurden. Dort kommt nur ein Tauchroboter hin.

### Schwarze Schafe

(3) Odyssey arbeitet bei der Schatzsuche mit Archäologen zusammen. Man will sich nicht dem Vorwurf der Plünderung aussetzen. Aber die Aussicht auf vermeintlich schnell verdientes Geld lockt viele Glücksritzer an. Sie richten großen Schaden an, weil sie den Fundort verwüsten, der für Archäologen von unschätzbarem Wert ist.

(4) Die Risiken für die Odysseymitarbeiter sind schwer einzuschätzen. Oft verbringen sie Jahre damit, ein gesunkenes Schiff zu lokalisieren. Schlechtes Wetter oder Ärger mit Behörden, etwa wegen fehlender Genehmigungen, können die Kosten schnell in atemberaubende Höhen treiben. Die Schatzsuche auf dem Meeresgrund kann sich so leicht zu einer riskanten Investition entwickeln.



## Tekst 2

---



### **Janine, 16, lebt eine Woche ohne Handy**

**Für Janine war eine Woche ohne ihr Blackberry unvorstellbar. Für ein Experiment an ihrer Schule hat sie es trotzdem versucht.**

**(1)** Ich habe seit der vierten Klasse ein Handy. Vor dem Experiment dachte ich, dass mir mein Handy alles bedeutet. Es war

einfach immer

da, ich habe es eigentlich permanent genutzt, den ganzen Tag. Vor allem habe ich andauernd draufgeschaut, um zu sehen, ob mir jemand geschrieben hat. Deshalb hatte ich am Anfang große Angst, es abzugeben. Ich hatte Angst, dass ich weniger Kontakt mit meinen Freunden habe, dass ich nicht mehr nach Hause komme, wenn ich den Bus verpasse – ganz gewöhnliche Dinge.

**(2)** Das Experiment wurde schon zwei Wochen vorher angekündigt, wir hatten genug Zeit, uns darauf vorzubereiten doch war es ein komisches Gefühl, als wir die Telefone wirklich abgeben mussten. Die Woche war für mich ganz anders, als ich erwartet hatte. Ich habe gemerkt, dass es ohne Handy tierisch entspannend sein kann. Ich hatte viel mehr Zeit für andere Sachen, weil ich nicht andauernd aufs Display schauen musste. Vor allem hat man mehr Zeit für sich selbst, um zwischendurch auch mal runterzukommen und über andere Sachen nachzudenken.

**(3)** Natürlich möchte ich mein Handy nicht missen. Es macht wirklich viele Sachen einfacher. Wenn man zum Beispiel an der Bushaltestelle steht und sich langweilt, kann man schnell zu Hause bei seiner Mama anrufen, sich mit Freunden verabreden oder einfach mal kurz schauen, was in der Welt gerade so passiert und ein paar Nachrichten lesen. Dadurch spart man auch Zeit, weil man diese Sachen nicht mehr zu Hause erledigen muss.

**(4)** Wir Jugendlichen werden mittlerweile von vielen Erwachsenen als Süchtige dargestellt, aber so ist es überhaupt nicht. Ich und meine Mitschüler kommen auch gut ohne Handy aus. Natürlich ist es blöd, wenn man immer nur am Handy

hängt. Aber es ist ja nicht so, dass wir die ganze Zeit nur Spiele spielen. Vor allem schreiben wir mit unseren Freunden. Die Leute sollten sich freuen, dass die Jugend heutzutage so viel kommuniziert.

**(5)** Ich habe durch das Experiment gemerkt: Ich muss zwar permanent auf mein Handy schauen, solange es da ist. Aber ich drehe auch nicht durch, wenn es weg ist. Natürlich bin ich froh, dass ich es jetzt wieder habe. Trotzdem möchte ich mein Verhalten ändern und künftig das Handy öfter mal ausschalten. Es kann ja echt stressig sein, wenn man sich andauernd damit beschäftigt.

naar: [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de), 23.04.2013

## Tekst 1

---

- 1 Welke optische en grafische bijzonderheden geven informatie over de inhoud van de tekst?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 2 Waar gaat de tekst over?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 3 Alinea 1 bestaat uit twee delen. Welke twee delen zijn dit?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

- 4 Welche Überschrift passte zum Absatz 4?

**A** Gesunkene Schiffe

**B** Riskante Investierung

**C** Atemberaubende Höhen und Tiefe

**D** Wettervorhersage

## Tekst 2

---

Lees voor opgave 1 alleen de titel en ondertitel.

1 Wat voor thema's en informatie verwacht je in tekst 2 te gaan lezen?

---

---

2 Welke andere optische en grafische bijzonderheden geven informatie over de inhoud van de tekst?

---

---

3a. Um welche Art von Text handelt es sich?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Krantenartikel | <input type="checkbox"/> Brief van een lezer |
| <input type="checkbox"/> Reclame tekst  | <input type="checkbox"/> Zakelijke tekst     |

3b. Op welke bijzonderheid heb jij je antwoord op vraag 3a gebaseerd?

---

4 Welke tussenkopjes passen bij de alinea?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

5 Was wird Janine in der Zukunft machen?

Sie wird

**A** ständig auf ihr Handy schauen.

**B** das Handy öfter mal ausschalten

**C** durchdrehen, wenn ihr Handy weg ist.

**D** die ganze Zeit mit ihren Freunden kommunizieren.

## Anhang 7. Unterrichtsstunde *selektives Lesen*

Name: Dick Sleuwenhoek	Datum: 20.5.2016
Fach: Deutsch	
Klasse: 3gA tto	
Anfangssituation:	
Die Schüler haben am 11. Mai 2016 mit der Methode <i>Lautes Denken</i> geübt. Die letzte Stunde am 18.5.2016 fokussierte sich auf die Leseform <i>globales Lesen</i> . In dieser Stunde spielt die Leseform <i>selektives Lesen</i> eine zentrale Rolle.	
Lernziele:	
- die Schüler können nach bestimmten Informationen in Texten suchen um damit die Fragen zu den Texten beantworten zu können.	
- die Schüler können wichtige Textstellen unterstreichen oder markieren.	

12.15-13.00 Uhr

Zeit	Arbeitsform	Schüleraktivität	Lehreraktivität
1. 5 Min.	-	1. Kommen in die Stunde rein und setzen sich.	1. Steht bei der Tür, begrüßt die Schüler auf Deutsch.
2. 15 Min.	2. Plenar	2. Hören zu und machen Notizen.	2. Erklärt den Stundeablauf anhand einer PowerPoint Präsentation und gibt zuerst Instruktion über die Leseform <i>selektives Lesen</i> . Verteilt danach die Texte mit dazugehörigen Aufgaben und erklärt sie.
3. 20 Min.	3. individuell	3. Lesen die Texte mit dazugehörigen Aufgaben und lösen die Aufgaben.	3. Läuft in der Klasse herum und beantwortet, wenn nötig, Fragen.
4. 5 Min.	4. Plenar	4. Füllen das Evaluationsticket aus.	4. Verteilt die Evaluationstickets und nimmt sie am Ende wieder ein.

## Evaluationsticket

1. Was hast du diese Stunde gelernt?

---

---

---

2. Benoem twee sterke punten en twee minder sterke punten van deze les

---

---

---

---

Danke für eure Evaluation!



## Tekst 4

### Sie geht jetzt in China zur Schule



(1) Fünfte Stunde, Mathematik. Delia (17) tippt gerade Formeln in ihren Taschenrechner. Im Klassenraum ist es ruhig. Dann knackt der Lautsprecher über der Tür — eine Durchsage der Direktion: „Das Kultusministerium vergibt Stipendien<sup>1)</sup> für Aufenthalte im Ausland. Für alle interessierten Schüler gibt es Infoblätter im Sekretariat.“ Unbeeindruckt rechnen die anderen weiter, Delia denkt nach. „Ausland, warum nicht?“

(2) Um 15 Uhr schließt sie die Haustür auf. „Hallo, wie war’s in der Schule?“ fragt Mutter Christa. „Mama, ich muss mit dir reden“, sagt Delia, „ich will für ein Jahr nach China und dort zur Schule gehen.“ Christa ahnt, was jetzt kommt: „Wenn Delia sich etwas in den Kopf gesetzt hat, dann ist sie schwer vom Gegenteil zu überzeugen.“ Aber vielleicht reicht dieses Mal ihr erstes Argument: „Und wie sollen wir das bezahlen?“ Von dem Gehalt der Mutter kann die Familie den Schüleraustausch nicht bezahlen. „Einen Teil kann ich als Stipendium bekommen.“ Delia lässt nicht locker.

(3) Die Tochter nach China? Dabei hat Christa kein gutes Gefühl. Aber Delia ist sich ihrer Sache sicher, sieht es als eine einmalige Chance. „Mit chinesischen Sprachkenntnissen habe ich später viel bessere Chancen im Job.“ Also schreibt sie ihre Bewerbung. Sie hat gute Noten, ist in einer Theatergruppe, spricht Spanisch, Französisch, Englisch und lernt ein bisschen Russisch — super Voraussetzungen.

(4) Einige Monate später kommt der ersehnte Brief: „Herzlichen Glückwunsch, Sie haben das Stipendium!“ Im August soll die große Reise beginnen, jetzt schon macht sie einen Vorbereitungskurs. „Die Chinesen haben eine ganz andere Lebensweise, da kann man vieles falsch machen.“

(5) Delia bekommt ein Foto von der Gastfamilie. Ihre Mutter ist erleichtert, denn die Gastfamilie sieht seriös und nett aus. Delia ist aufgeregt und auch ein bisschen traurig. Noch nie war sie so lange von ihrer Mutter getrennt. „Aber es ist nur für zehn Monate und wir können uns ja schreiben.“

(6) Im Juli bekommt sie Flugtickets und fliegt nach Peking. Dort bleibt sie drei Tage und bekommt mit anderen AustauschSchülern die letzten Anweisungen. Wer hilft ihr im Notfall? An wen kann sie sich wenden, wenn sie mal nicht mit der Gastfamilie klarkommt? Für Delia hat das Abenteuer China begonnen ...

noot 1 Stipendien (enkelvoud: Stipendium) = Arbeitbeurzen

- 1      Waar gaat de tekst over?
- 
- 2      Markeer de plekken in de tekst, waar je meer informatie krijgt over het plan van Delia.
- 3      Wie wird Delia im 2. Absatz beschrieben?  
Als ein Mädchen  
**A** das aufständisch ist.  
**B** das sehr nervös ist.  
**C** das sich gerne beraten lässt.  
**D** das weiß, was es will.
- 4      Warum will Delia unbedingt an dem Schüleraustausch teilnehmen? (Absatz 3)  
**A** Um ein Jahr weg von zu Hause zu sein.  
**B** Um in China zu zeigen, was sie alles kann.  
**C** Um später auch im Ausland Arbeitren zu können.  
**D** Um später mehr Möglichkeiten im Beruf zu haben.
- 5      „jetzt schon macht sie einen Vorbereitungskurs.“ (Absatz 4)  
Was lernt Delia in diesem Kurs kennen?  
**A** Chinesische Gewohnheiten.  
**B** Chinesische Schriftzeichen.  
**C** Chinesische Sehenswürdigkeiten.
- 6      Delia bleibt drei Tage in Peking. (Absatz 6) Warum?  
**A** Sie erfährt dann praktische Einzelheiten über ihren Aufenthalt.  
**B** Sie kann sich dann allmählich an das Klima in China gewöhnen.  
**C** Sie lernt dann die anderen Studenten kennen.  
**D** Sie muss sich dort für einen Kurs anmelden.

**A Der Wald ist kostbar – schützen wir ihn!**

Wenn Sie Holzprodukte mit dem FSC-Zeichen kaufen, helfen Sie, den Wald zu schützen. Er wird es Ihnen danken. Dieses Zeichen steht für Holz aus umweltverträglicher Waldnutzung.

[www.wwf.ch/holz/tipps](http://www.wwf.ch/holz/tipps)  
Tel. 01 297...



**C** Kärnten - Österreich  
**Familien-Erlebnisurlaub**  
Günstig!  
beheiztes Schwimmbad: 26°

Spielwiese • Kinderspielzimmer • Reiten auf Pferden und Ponys • Sportplatz • Minigolf • Sauna • Kinderbetreuung • Parties und vieles mehr!

Sonderangebot für Jungfamilien:  
12. Juni - 10. Juli

Superpreise  
1 Woche ab € 322,-  
Kinder unter 6 Jahren gratis!  
Tel. 0043/42...

**E Reisegepäck für Kinder  
Pastorini Spielzeug**

Nur aus Holz  
und natürlichen Stoffen  
Sinnvolles Spielen

Versand-Tel.: 01 824...  
[www.pastorini.ch](http://www.pastorini.ch)



**G Alles-inklusiv-Urlaub**  
Sonnenschirm und Liegen  
am Strand + Bar  
(Soft Drinks)

**HotelAmi**  
Milano Marittima  
+39/0544/94...  
[www.hotelami.it](http://www.hotelami.it)

Familienhotel, Garten,  
Parkplatz, Zf. m. Balkon,  
Meerblick, Sat-tv, Tresor,  
Animation, Feste und  
Unterhaltungsabende.

**H THEATER...  
UND SO FORT**

Zum letzten Mal  
in dieser Spielsaison  
Doctor Döblingers  
lustiges  
Kasperltheater  
(für Kinder ab 3 J.)  
von J. Parzefall  
u. R. Oehmann  
mit Kasperl, Seppl,  
Großmutter,  
Polizeimeister  
Wirsing u.a. – München  
tel. 089/23...  
[www.undsofort.de](http://www.undsofort.de)

**K Gefällt dir Kindertheater?**

Wir sind die Theatergruppe „Mensch, du!“ und wir haben in den letzten 3 Jahren schon verschiedene Kinderstücke aufgeführt. Wir suchen aber noch Leute (zw. 15 und 18 J.), die Lust, Energie und Zeit aufbringen wollen und können, um ein neues Kinderstück auszuwählen und einzustudieren.

Wir treffen uns 2-3 mal die Woche im Gemeindesaal.  
Wer interessiert ist, kann bei Tommy anrufen: 1785...

**B** **Supergünstige Urlaubsangebote**  
in den schönsten deutschen Feriengemeinden  
4-Sterne-Komfort, Sport, Wellness, Beauty, Garten,  
Kids Club u.v.m.

**Kinder bis 12 Jahre kostenfrei!**  
Last Minute Angebote  
für den Sommer  
1 Woche ab € 300

**Astron Resorts**  
Tel. 0864...  
[www.astron-resorts.com](http://www.astron-resorts.com)

**D** **Münchner  
Volkstheater** Telefon 089/52...  
Samstag/Sonntag:

**William Shakespeare  
Was Ihr wollt**

KASSE: Mo.-Fr. 11-18 Uhr, Sa. 11-14 Uhr  
ABENDKASSE: 1 Stunde vor Beginn  
BEGINN: 19.30 Uhr, Ende ca. 22.25 Uhr

**F** Bergerlebnis in den  
italienischen Alpen +  
Reitvergnügen?

Erholen  
wandern  
biken  
Nordic walking

**HOTEL  
POST** Ferienhotel mit allen Bequemlichkeiten  
Wellnessbereich, hervorragende Küche,  
größte Reitanlage in der Umgebung  
0039 04...



**I** **Biografien!**

Von der Idee bis zum fertigen Buch.  
Sie erzählen – wir schreiben für Sie!  
Die Chronisten  
Tel.: 0211-17...  
[www.dieChronisten.de](http://www.dieChronisten.de)



**J TOSKANA – weit  
entfernt von aller  
Hektik, in  
abgelegenem Landgut  
können Sie in intimer  
Atmosphäre all das  
tun, wozu Sie Lust  
haben:**

wandern, malen,  
zeichnen, faulenzeln...  
Tel. 0711/64...  
[www.ateciercetona.de](http://www.ateciercetona.de)

**L WANDER-ERLEBNIS-REISEN**

Speziell für Jugendliche (15-18 J.), auf der Suche nach den ersten wirklichen aufregenden Ferienerlebnissen und Abenteuern.  
in kleinen Gruppen – mit erfahrenen Wander- und Gruppenführern – Wohnen in schönem Ambiente, z.T. Camping – gemeinsames Kochen absolut günstige Preise!

noch freie Plätze für:  
Griechische Inseln, Türkei, Schottland, Irland,  
Island, Rügen, Südtirol, Kroatien  
SKR-Reisen Studien-Kontakt-Reisen, Bonn  
Tel.: 0228/83...  
[www.SKR.de](http://www.SKR.de)



Bitte lies zuerst die Situationen Nr. 11 bis 20 und dann die Anzeigen A bis L. Welche Anzeige passt zu welcher Situation? Du kannst jede Anzeige nur einmal verwenden. Nur die Anzeige J aus dem Beispiel darfst du noch einmal verwenden. Es ist auch möglich, dass es keine passende Anzeige gibt. In diesem Fall schreibst du 0.

Beispiele: 01 Du möchtest gern in Italien malen. Anzeige: J  
02 Deine Eltern möchten ein paar Tage Urlaub in Mailand machen. Anzeige: 0

**Situationen:**

**Anzeige:**

11. Du bist mit deinen Eltern und deinem kleinen Bruder in München und ihr möchtet Kindertheater sehen.
12. Dein Großvater erzählt gern von seinem Leben. Er schreibt aber nicht gern. Du findest, andere Menschen sollten seine interessante Lebensgeschichte kennen lernen.
13. Du wolltest immer schon gern Theater spielen.
14. Du möchtest deiner kleinen Schwester ein Videospiel schenken.
15. Wandern und Reiten in Italien: das Lieblingshobby von dir und deiner Familie.
16. Du möchtest endlich einmal ohne deine Eltern Ferien machen. Sie wollen aber, dass jemand auf dich aufpasst.
17. Du findest, man sollte mehr für die Bäume tun.
18. Deine Eltern suchen das billigste Urlaubsangebot. Für deine beiden Geschwister, 8 und 5 Jahre, wollen sie nichts bezahlen.
19. Du fährst im Sommer mit Freunden in ein Feriencamp. Deine Eltern sind gestresst und wollen sich nur erholen.
20. Deine Eltern möchten in Italien Urlaub machen. Sie suchen Unterhaltung, Komfort und Meer.

## Anhang 9. Bild, Text und Aufgaben erste Durchführung.

### Woran denkst du?

**Maria Brückner, 18, war auf verschiedenen Schulhöfen Frankreichs unterwegs und hat sich umgehört, was über die Deutschen gedacht wird.**

Maud ist 16 und geht in die 11. Klasse eines französischen Gymnasiums. Bei dem Wort Deutschland denkt sie erstmal an blonde Menschen mit blauen Augen. Deutsch kann sie nicht, will aber dennoch gerne mal einen Urlaub in Deutschland verbringen. Neben ihr sitzt Tangi, ein wahrer Deutschlandfreak. „Ich empfinde sofort ein großes Glücksgefühl, wenn ich an Deutschland denke“, sagt der 17-Jährige. Ihm hat „alles gefallen, die Leute, die Atmosphäre, ihre Sitten und ihre Lebensart, immer zu lachen und den ganzen Tag zu feiern“. Genauso wie Maud und Tangi, habe ich 120 weitere Schüler und 5 Lehrer des Gymnasiums „Tristan Corbiere“ aus der bretonischen Kleinstadt Morlaix über ihre Beziehung zu Deutschland befragt. Überraschend geben nur vier Schüler an, negative Erfahrungen mit Deutschen gemacht zu haben. 40 % der Schüler können Deutsch



sprechen, dieselbe Anzahl hat Deutschland schon einen Besuch abgestattet. Drei der fünf befragten Lehrer haben schlechte Erfahrungen gemacht. Ein Mathelehrer erzählt von seinem Erlebnis auf deutschen Straßen: „Ich verursachte einen kleinen Autounfall und die deutschen Beteiligten hatten dabei einfach keinen Humor“. Der Geschichtslehrer findet „Deutsche manchmal ziemlich arrogant“ und fügt lachend hinzu: „die Franzosen aber auch“. Interessant ist natürlich auch, was Schüler erzählen, die schon in der Bundesrepublik gewesen sind. Gefallen habe es allen, die dort waren. Etwa die Hälfte gibt an, sie möchte wiederkommen. Mehrere loben die deutsche Sauberkeit, andere haben eher die Partys in Erinnerung. „Ich mag dieses Land sehr“, schwärmt Marion. Die 17-Jährige denkt gern an ihre beiden Deutschlandbesuche: „Die Deutschen, die ich getroffen habe, waren sehr herzlich und ich

habe mich schnell mit ihnen angefreundet. Ich liebe die vielen Fußgängerstraßen, die Fahrradwege und die verschiedenen Brotsorten“. Für andere stehen eigenartige Essgewohnheiten im Vordergrund. So hat es beispielsweise Klement und Sophie sehr beeindruckt, dass Deutsche „Käse zum Frühstück“ essen. Die Schule „Tristan Corbiere“ hat viele internationale Kontakte, z.B. Schüleraustausche mit Deutschland, der Tschechischen Republik und Spanien. Doch was zieht Franzosen nach Deutschland? Für die Schüler stehen im Vordergrund Sprache und Kultur. Spannend ist die Frage, woran Jugendliche spontan denken, wenn sie Deutschland hören. Auf Platz eins findet sich das Bier, dicht gefolgt vom Zweiten Weltkrieg, Berlin und der Wiedervereinigung. Trotz aller Unterschiede lässt sich eines ganz klar feststellen: Deutschland, das ist für knapp ein Drittel der Befragten der Bier trinkende Münchner in Lederhosen beim Oktoberfest.

(aus »YAEZ«, 12, 2003, Stuttgart; gekürzt)



## Woran denkst du?

### 1. Waar gaat de tekst over?

---

### 2. Waar denk je aan bij het woord Duitsland?

---

---

---

### 3. Maria Brückner

- a) is een docente op het Corbiere-Gymnasium
- b) wordt door gymnasiasten op schoolpleinen geïnterviewd.
- c) doet interviews op Franse scholen.

### 4. Hoeveel scholieren zijn in totaal geïnterviewd?

---

### 5. Op de vraag „Was fällt dir sofort bei dem Wort Deutschland ein?“,

- a) dacht ongeveer de helft van de geïnterviewden aan de hygiëne van Duitsers.
- b) dacht meer dan 30% aan het Oktoberfest en Lederhosen.
- c) noemden de meesten Bier.

### 6. In hoeverre komen jouw associaties met het woord Duitsland met de associaties van de geïnterviewden overeen?

---

## Anhang 10. Transkription: erste Durchführung Schüler A.

### Legende:

[]	<i>Wenn die Pause kürzer als 2 Sekunden ist.</i>
(...s)	<i>Wenn die Pause länger als 2 Sekunden dauert</i>
*...*	<i>Die Handlungen, die auf Basis von den Aufnahmedaten mit der Kamera und dem Diktiergerät zugefügt worden sind.</i>
[...]	<i>Umgebungsgeräusche</i>

### Die Kriterien für die Analyse:

Geel= globaal lezen

Turkoois = selectief lezen

Heldergroen = vragend naar interviewer kijken/vragen stellen bij onduidelijkheid

Lila = handelingen, zoals over arm wrijven/diep adem halen/fluisteren etc.

Rood= foute interventie van Q met uitleg

### Umgebungsgeräusche

**Q:** dus, welkom ehm [] hartelijk eh dank dat je meedoet met eh nou met eh met een deel van dit onderzoek [] ehm je gaat eh vandaag hardop denken [] je hebt daar al eh een keer mee geoefend natuurlijk in de klas en ehm [] maar om even in te komen voordat je met de tekst aan de slag gaat dan eh, krijg je een plaatje te zien en ik wil graag eh dat je een titel bij het plaatje eh bij het plaatje bedenkt en dat je dus ook eh wat je ziet eh dat soort dingen hardop zegt er is dus geen goed en fout []. Het gaat er puur om dat

**A:** wat ik denk

**Q:** ja [] en dit is het plaatje \*geeft het plaatje\*

**A:** Ik zie een man die gefrustreerd is []. Ik denk dat het Frank de Boer is [] van eh trainer van Ajax dus ik denk [] Frank de Boer is zeer is zeer teleurgesteld als titel [].

**Q:** Ja [] en waarom zou je dan dus voor de titel kiezen [] heb je het plaatje al eerder gezien?

**A:** Nee, maar ik weet wel dat Ajax gelijk had gespeeld tegen de Graafschap [].

Q: Nou dat eh ging toch best goed

A: ehe

Q: ghehe. Ok eh, je krijgt nu een tekst [] met een aantal vragen daarbij. Ehm en daarbij is het dus de bedoeling dat je ehm [] eigenlijk alles hardop doet. Dus ook als je de tekst leest en ook de vragen daarbij en ehh

A: hm h [instemmend]

Q: waar je aan denkt [] ehm [] en ik zal verder geen vragen stellen, behalve als je vastloopt

A: hm h [instemmend]

Q: misschien met het hardop denken. Eh ja dat is het eigenlijk

A: Ok

Q: Heb je nu nog vragen?

A: Nee

Q: Ok, nou dan eh \*geeft tekst met opgaven\* alsjeblieft.

Vraag 1 (2:03.73):

A: (5,4s) \*kuch\* [] Moet ik ook [] zeg maar [] dit hardop gaan lezen of niet? []

Q: Nee, maar [] ik zag je toevallig kijken [] eh heen en weer, dus []

A: Nou ehm ik eh lees dan eerst de vragen en dan [] lees ik de tekst. (35,8s) \*steunt hoofd in hand (02:31-3:02)\* Ehm, de tekst gaat over Maria [] Brückner [] denk ik []. Ehm (5,7s) moet voor deze vraag [] moet je zelf wat [] wat in jezelf opkomt of volgens de tekst []?

Q: Ja nee wa' de [] de tweede is puur wa' waar je zelf aan denkt. []

Vraag 2 (03:21.47):

A: \*steunt hoofd in vuist (3:23-3:30)\* ehm ik denk [] aan bier en braadworst [] en ehm [] ook een beetje aan de Tweede Wereldoorlog (2,7s) en verder [] komt niks in mij op.

Q: Ah, nee dat is eh dat is helemaal prima.

A: (5,8s)

Q: En je mag de tekst dan ook hardop voorlezen en dus wat je erbij denkt terwijl je het leest.

A: [] Maud is 16 en gaat naar de elfde klas (2,2s) op een Franse Gymnasium \*beweegt mondhoek\*. (5,7s) En (3,1s) bij het woord Duitsland denkt ze het eerst aan blonde meisjes met blauwe ogen. (2,5s) Duitse [] Duits kan ze niet. (7,6s) Daarom wil ze [] een keer op vakantie naar Duitsland. (4,3s) Geen idee wat daar staat (2,2s) neben (3,6s) \*beweegt mond uit onbegrip voor woord\*



**Q: Neben is naast.**

**A:** (2,4s) naast haar zit Tangi [] een Duitslandfreak. (2s) Ik v'(4,2s) heb een soort van grote geluksgevoel \*frunnikt aan T-shirt (05:06-5:37)\* wanneer ik [] ge' [] ja [] wanneer ik aan Duitsland denk. [] zegt de 17-jarige. (5,1s) H' [] hij had alles [] hij vond alles goed [] de [] leute [] de atmosfeer (2,6s) en ik weet niet wat ihre Sitten is (4,5s). Maar dat is denk genoeg om [] drie al te antwoorden [].

**Q: ja [instemmend]**

Vraag 3 (5:38.17):

**A:** ehm Maria [] Brückner eh doet [] interviews op Franse scholen [].

Vraag 4 (5:46.45):

**A:** Hoeveel scholieren zijn er totaal geïnterviewd? \*frunnikt aan T-shirt (05:53-06:18)\* Dan kijk ik [] naar nummers [] naar cijfers [] en er staat [] ehm [] dat ze [] 120 [] weidere scholieren [] en 5 leraren [] van het gymnasium [] heeft geïnterviewd. [] Dus ik denk 125 (12,5s).

Vraag 5 (6:31.63):

en eh hier staat wat dacht men bij het woord [] \*frunnikt aan T-shirt (06:42-06:54)\* Duitsland? En dan [] kijk ik of er een ehm [] eh [] dan kijk ik naar [] pro' [] procenten (8,5s) \*ondersteunt rechterschouder met linkerhand\*. Maar dat werkt niet echt zie ik. (6,4s)

**Q:** Dus wat [] wat ga je dan doen?

**A:** Dan ga ik gewoon weer van waar ik [] begon lezen. (8,7s) eh Tristan Corbiere [] van de [] nog wat kleinstad [] Morlaix ofzo [vliegtuig vliegt over de school: 7.32.24-7.49.23] over zijn Beziehung (3,4s) zijn vraag over Duitsland. \*frunnikt aan T-shirt (07:15-08:15)\*

**Q: Beziehung is relatie [] relatie met Duitsland.**

**A:** (4,6s) verrassend [] geven [] alleen vier scholieren [] negatieve ervaringen met Duitsland [] noemen vier scholieren dat ze negatieve [] ervaringen met Duitse hebben meegemaakt. (2s) 40% van de scholieren kunnen Duits spreken. (7s) dat ist diezelfde aan (4,2s) zelfde [] wat is aan' Anzahl? [] \*ondersteunt hoofd met linkerhand\*

**Q: Aantal.**

**A:** zelfde aantal had Duitsland [] al een [] bezoek \*gaat met linkerhand door haar\* [] ge [] ging wel is [] ging wel is een keer naar Duitsland. \*ondersteunt hoofd met linkerhand (08:56-09:45)\* (2,1s) 3 van de 5 [] bevrage' (3,4s) 4 van de 5 bevroagde leraren [] 3 bedoel ik [] hebben slechte ervaringen gemaakt (4s) gehad met eh [] Duitsers. [] En dan kijk ik of ik daar wat aan heb. (4,8s) ehm [] dat is nie' zo. (3,5s) Een meerderheid [] toch [] vertelt [] van zijn

belevenissen [] in de Duitse scha' [] straten. [] O nee een wiskunde leraar [] ehm ik (10,3s) ik veroorzaakte een kleine auto-ongeluk [] en de Duitse (4s) burgers ofzo [] hadde' [] geen hoemor [] humor bij dat. (2,3s) De (10,1s) \*frunnikt aan T-shirt (10:34-10:58)\* geschiedenisleraar vindt [] eh [] Duitse eenmaal [] zeer arrogant en (7,5s) en lachend zegt ze: ook de Franse'. [] Interessant is het natuurlijk ook [] wat de scholieren vertellen \*krap aan rechterhand\* die (4,9s) die [] al [] in de [] Bundesrepubliek zijn geweest. (3,8s) \*ondersteunt hoofd met beide handen\* ehm het bevalt [] hun allemaal [] die daar waren. (3,6s) Ongeveer de helft (2,3s) geeft aan [] dat ze nog een keer willen gaan.

Q: hmm hmm [instemmend]

A: ehm (3,7s) \*frunnikt aan T-shirt\* wat is loben?

Q: (2,1s) ehm ja loven []

A: meerderen loven [] de Duitse (3,6s) **Sauberkeit?** \*gaat met linkerhand door het haar\*

Q: **Hygiëne**

A: (6,5s) ehm de meerderheid [] zegt iets over [] de hygiëne en [] hier is een antwoord dach' ongeveer de helft van de geïnterviewden aan de hygiëne van [] de Duitsers. [] Maar meerderheid is niet ongeveer de helft [] dus []

Q: hmm hmm [instemmend]

A: dat klopt niet helemaal. **[vliegtuig vliegt over de school: 12.12.95-12.32.00]** (5,5s) Andere hadden eerder aan party's en [] nog wat ehm [] in [] herinnering. Ik mag deze land zeer, zegt Marion de 17-jarige denkt [] graag aan (2,5s) haar beide [] bezoeken aan Duitsland. (2,4s) Ik denk [] dat de andere [] zeggen dat ze \*wrijft in oog\* aan eh [] feesten denken maar dr staat niet Oktoberfest

Q: hmm hmm [instemmend]

A: en Lederhosen dus dan weet ik niet zeker of dat het antwoord kan zijn. \*frunnikt aan T-shirt (13:04-13:30)\* (4,7s) De Duitse die ik [] ontmoet hebben waren zeer (2,3s) hässlich [] wat is dat?

Q: **eh Herzlich is hartelijk aardig**

A: waren zeer aardig en ik heb [] me snel [] bevriend met hun. Ik hou van de vele [] **fussgangerstraten, winkelstraten?**

Q: **Ja dus [] waar je [] Fussgänger is voetganger dus [] waar je inderdaad alleen mag lopen.**

A: (2,6s) \*zit met linkerhand in het haar\* en de eh [] autowegen en de [] verschillende [] nog wat soorten [] **Brotsoorten.**

Q: **Brot!**

A: oh Brood

**Q:** Brot

**A:** Brotsorten \*wrijft in zijn oog\* (2,8s) \*ondersteunt met linker vuist het hoofd (13:59-14:21)\* van andere (3,3s) voor andere (12s). ehm \*wrijft in oog\* nu ben ik een beetje klaar met lezen dus dan [] scan ik of ik iets zie [] wat me kan helpen, maar

**Q:** uh hmm hmm [instemmend]

Vraag 5 (14:28.88):

**A:** (5,5s) \*ondersteunt hoofd met linkerhand (14:35-15:14)\* en dan zie ik aan het eind ehm (2,2s) iets over bier [] en Lederhosen [] en Oktoberfest (2,7s) en dan trotz aller [] Unterschiede [] lasst sich [] uhm [] geen idee wat dat is [] trotz [].

**Q:** Ondanks

**A:** trotz ondanks de feit [] dat (6,4s) wat is leest?

**Q:** eh laat.

**A:** (2,2s) laat zich een [] groot (3s) \*leunt achterover\* zeer klare feit stellen. [] Duitsland is [] voor knapp en [] wat is [] bre [] Drittel?

**Q:** eh [] bijna een derde

**A:** (2s) \*frunnikt aan T-shirt\* en bijna een derde dacht aan [] van de bevraagde 'dach' aan [] bier trinke' (2,6s) in Münchener [] dus ik denk [] dertig procent is ongeveer [] een derde, dus [] dan wordt ook Oktoberfest en Lederhosen genoemd. Dus ik denk dan [] 5b. \*kijkt Q aan voor reactie\*

(5,3s) want de meeste is niet een derde. (5,8s)

Vraag 6 (16:10.30):

Nou alleen bier komt overeen \*kijkt Q aan voor reactie\*. [] Verder [] niet.

Bedanken (16:15.68- 17:06.45):

**Q:** (4,8s) Ok [] nou eh [] hartstikke bedankt [] ehm (3,1s) alleen de vijfde vraag [] eh stond hier nog [eh] hier auf Platz eins findet sich das Bier [] dus dat zou dan 5c moeten zijn, maar dat maakt niet uit

**A:** hm hm

**Q:** want eh daar ging het eh [] nu niet om.

**A:** ja, ik ben ook niet goed in begrijpend lezen \*haalt wenkbrauwen op\* dus eh \*glimlacht\*..

**Q:** Nou ja, ik eh moet zeggen dat je het eh [] vrij goed gedaan hebt voor eh [] het weinige Duits dat je hebt gehad. Tot nu toe in ieder geval [] want je kon het in ieder geval het grootste deel van de tekst wel vertalen.

**A:** hmm, ja [instemmend].

**Q:** en het uit de context halen, dus dat is eh [] Ik wil je hartelijk bedanken [] ik ga even alles op' \*schakelt apparatuur uit\* (17:06.45).

## Anhang 11. Transkription: erste Durchführung Schülerin B.

**Q:** zo [] eh nou [] welkom, [] fijn dat je mee wilt doen en kan doen met het onderzoek. [] je hebt natuurlijk al een keer geoefend met hardop denken voor de vakantie. [] eh beviel dat?

**B:** Ja wel goed

**Q:** ok mooi

**B:** weer een beetje iets anders

**Q:** nou eh we gaan het nu eh vandaag wat wat uitgebreider doen [] eh maar allereerst om toch nog eventjes in te komen [] eh krijg je zometeen een plaatje te zien en ehm [] nou ja het is dus de bedoeling dat je gewoon [] al je gedachten [] die ermee te maken hebben [] zegt [] en ik wil graag dat je een titel bedenkt bij het plaatje wat ik ga geven.

**B:** ok

**Q:** en dat is dit plaatje \*geeft het plaatje\*

**B:** ok [] nou eh [] ik moet gewoon'?

**Q:** gewoon wat je ziet en []

**B:** ik zie een man in pak, die eh volgens mij een beetje eh \*doet haar achter oor\* ja ergens van baalt of ergens helemaal niet tevreden mee is en overal een beetje klaar mee is [] ehm wel netjes in pak, werkkleding, een horloge, dus wel [] best hoge functie of nette functie ofzo denk ik. [] maar hij zit wel in een bus, niet in zijn eigen auto of eh [] weet ik het wat [] of het is een buschauffeur, dat kan natuurlijk ook. [] Ehm \*giechelt\* \*stroopt mouwen op\* ja eh [] ik weet niet zo goed of ik nog meer hier aan kan zien [] hm (2,2s) hmpf (2,5s) ja eh \*giechelt\*.

**Q:** En wat voor titel zou je het geven? []

**B:** eh (3s) ehm [] ja \*doet haar achter oor\* ehm (6,6s) ehh, gewoon er even doorheen ofzo, zoiets []

**Q:** ok [] ja [] prima [] top. Het was overigens eh Frank de Boer die eh

**B** \*giechelt\*

**Q:** baalde nadat Ajax eh

**B:** ah ja natuurlijk

**Q:** geen kampioen is geworden. Maar goed dat maakt niet uit.

**B:** ja

**Q:** want het gaat erom dat j' [er zelf van maakt]

**B:** ik ben niet zo in voetbal \*giechelt\* \*doet haar achter oor\*

**Q:** Nee nee dat is prima. [] Ok nou eh [] j' [] de volgende stap is dat je een tekst krijgt met vragen erbij [] en daar geldt eigenlijk hetzelfde voor. Eh [] gewoon het lezen en [] van de vragen en dat soort dingen gewoon alles hardop. [] eh [] er zijn wel een aantal goede antwoorden, maar daar gaat het niet om

**B:** ja'

**Q:** Zeg maar het gaat erom wat jij dr' uit haalt. [] en eh [] nou ja [] eh [] ik stel in principe tussendoor geen vragen'

**B:** hm hm [instemmend]

**Q:** behalve als ik merk dat je'

**B:** een beetje vastloopt'

**Q:** vastloopt'

**B:** ja

**Q:** met het eh [] over praten over de tekst en over de opdrachten.

**B:** ok

**Q:** \*geeft tekst met opdrachten\*

**Q:** oh andersom (2,5s)

**B:** oh, ok, yes, in het Duits \*giechelt\* uhm [] \*knakt vingers\* zou ik dan ook gewoon de tekst eerst gewoon hardop ook voorlezen of wat eh []

**Q:** Nou eigenlijk [] je moet ervan uitgaan dat ik er niet ben

**B:** ok

**Q:** Maar dat je in jezelf praat van [] wat'

**B:** en alles wat ik in mijn hoofd zou doen en dat ik dan'

**Q:** ja en wat je wanneer doet en dat soort dingen

Vraag 1 (03:34.67):

**B:** Ok. \*ondersteunt hoofd met linkerhand\* [] ehm [] nou [] waar denk je aan? Waar gaat de tekst over? Eh [] waar denk je aan? Eh [] Maria, 18 jaar [] eh geschiedenis schoolhoofden \*trekt wenkbrauwen op\* \*giechelt\* ehm [] \*doet haar achter oor\* war auf verschiedenen schoolhoofden frankreichs unterwegs und hat sich umgehört, eh was über die Deutschen gedachten wird. Eh dus een [] vrouw van 18 ehm (3,2s) ehm [] was een schoolhoofd ofzo \*giechelt\* eh [] \*fluistert: gehort wat über die Deutsche gedacht\* en wilde weten wat Duitse gedachten waren? Ofzo. Eh \*krabt aan hoofd\* [] nou ik denk dat het eh [] het ehm [] het gaat over Maud die 16 is kati [] ehm \*doet linkermouw weer goed\* [] ehm en ze zit op het frans gymnasium [] ehm \*fluistert: bei dem Wort Deutsche denkt sie erstmal an blonde Menschen\* en zij denkt nou het gaat over ehm [] hoe mensen over Duitse mensen denken? Denk ik? En hoe mensen die zo snel in \*doet haar achter oor\* [] ehm (2,3s) ehm [] \*onherkenbaar fluisteren\* \*doet haar achter oor\* eh (19,9s) eh nou ja en hier denk iemand inderdaad, ja. Het gaat over hoe mensen, waar mensen aan denken als ze aan Duitsers denken.

**Q:** hm hm [instemmend]

Vraag 2 (05:32.01):

**B:** eh [] waar denk je aan bij het woord Duitsland? Dus ik persoonlijk? \*houdt hand op borst\* Nou ehm [] ehm waar denk ik aan? [] ehm [] bij het woord Duitsland. Ik denk aan Europa, ik denk aan ehm [] groot land [] best wel invloedrijk. [] Ik denk op dit moment aan eh [] ehm [] vluchtelingenstroming en \*doet mouwen goed\* hoe daarop wordt gereageerd door Merkel. [] ehm [] Ik denk, zoals ik hier ook had gelezen wel aan [] over het algemeen [] blonde haren blauwe ogen [] iets in die trant. niet per se aan gekleurde mensen of iets de andere kant op.

Ehm [] ik denk aan een democratisch land, [] een vrij open land [] maar ik denk toch iets strenger dan Nederland \*gebruikt handgebaren\* maar dat komt gewoon aan hoe ik mensen in Duitsland \*giechelt\* Duitse mensen ken. Nee, ik denk natuurlijk aan Duits [] ehm [] aan het eten, aan skiën \*giechelt\* dat soort dingen.

Vraag 3 (06:31.81):

Ehm [] Maria [] Brückner, [] ehm A is een docent op het corbiere Gymnasium. B wordt door gymnasiasten op schoolpleinen geïnterviewd. C, doet interviews op Franse scholen. Nou mijn eerste gedachte is gelijk C, omdat ik hier al had gelezen dat Maud bijvoorbeeld [] eh [] op een Frans gymnasium zit in de elfde klas. En [] ehm [] ik heb gelezen dat ze geen [] ehm [] dat ze geen docent is, dus dan valt A sowieso al af. [] En [] volgens mij werd zij geïnterviewd maar worden er juist verschillende mensen geïnterviewd, dus dan zou C alleen het enige logische zijn?

Vraag 4 (07:13.60):

**B:** Eh hoeveel scholieren zijn er in totaal geïnterviewd? [] Nou eh Maud sowieso \*telt mee op vingers (07:13-08:40)\* eh (3,6s) ehm (8,9s) en nog een 17-jarige [een vogel fluit] eh (11,4s) ehm (14,8s) en voor de rest komen er nog wat docenten aan het woord maar die worden er niet mee bedoeld [] ehm (7,1s) \*ondersteunt hoofd met rechterhand\* nog een Marion, dat zijn drie mensen ehm (8,7s) Sophie (15,3s) volgens mij 4 mensen [] 4 scholieren in ieder geval. []

Vraag 5 (08:47.56):

**B:** ehm op de vraag [] was [] fällt dir sofort bei dem Wört Deutschland ein? \*ondersteunt hoofd met linkerhand (08:50-9:12)\* Ehm [] Op de vraag [] ehm aan wat voor dingen doet Duitsland je denken? [] denk ik [] eh A dacht meer dan de helft van de geïnterviewden aan de hygiëne van Duitsers. B: dacht meer dan 30 procent aan het Oktoberfeest en Ledenhos' Lederhosen. C: noemen de meesten bier. [] ehm [] nou daar moet ik eerst nog een keer voor kijken want dat weet ik niet zo uit mijn hoofd. \*doet haar achter oor\* [] ehm [] nou ehm (2,3s) hier wordt alleen maar over het uit' uiterlijk gesproken [] eh (39,8s). \*doet haar achter oor\*

**Q:** Waar ben je nu naar op zoek?

**B:** [] eh ik ben nu naar op zoek \*gebruikt handgebaren\* naar eh bepaalde punten die iedereen noemt waar ze eh aan denken. En tot nu ben ik eh het uiterlijk tegengekomen maar dat wordt niet genoemd hierin. [] ben ik tegengekomen dat ehm [] 40 procent van de scholieren eh wel



Duits kunnen spreken [] ehm [] ben ik tegengekomen dat eh [] ehm (4,8s) eh dat iemand vindt dat de Duitsers geen humor hebben [] Ehm [] en dat ze arrogant kunnen zijn [] maar dat de Fransen dat ook zijn [] ehm (18,5s). Nou hier is iemand weer juist wel heel erg tevreden over hoe Duitsers zijn en hoe ze ergens op reageren en mensen ontvangen. [] ehm (15,1s) Nou ja nou hier komt denk ik het antwoord \*wijst naar tekststuk\* want hier staat er inderdaad waar denken mensen aan als ze Duitsland horen [] Dus eh nou ze denken toch echt aan bier, dat staat hier dus dan zou het C zijn. []

Vraag 6 (11:56.51):

**B:** eh 6, in hoeverre komen jouw associaties met het woord Duitsland met de associaties van de geïnterviewden overeen? [] eh nou Maud, de eerste zegt dat ze denkt aan [] eh blonde haren en blauwe ogen, nou daar dacht ik zelf ook een beetje aan [] ehm [] \*gebruikt handgebaren\* ik heb niet per se een beeld van Duitsers en of wel heel erg onbeleefd of niet ofzo, dat niet heel erg maar ik heb wel een beetje het strengere idee derbij [] ehm [] ehm [] en ik dacht niet gelijk aan bier want ja [] dat komt niet zo bij mij in me op, maar wel ook aan het eten wat daarin voorkomt dus komt misschien'

**Q:** hm hm [instemmend]

**B:** een klein beetje overeen [] maar eh (2s) ja [] dat een beetje

Bedanken (12:45.43-13:15.59):

**Q:** Ok ja, nou hartstikke bedankt eh, dat was het eigenlijk vo'

**B:** Ok

**Q:** voor vandaag en voor nu ehm [] eh volgende week zal ik de hele klas gewoon lesgeven en dan'

**B:** Ok

**Q:** de week daarna zal er dus ergens weer eh in de week eh moment zijn dat je [] dit nog een keer doet'

**B:** Ok

**Q:** ehm [] maar dan natuurlijk met een andere tekst met andere vragen'

**B:** Ja

**Q:** anders dan ben je er zo mee klaar. Dan we'

**B:** ja \*giechelt\*

**Q:** et je het allemaal al en dat is natuurlijk niet de bedoeling. Dus eh [] ja ik zou je hartelijk willen bedanken en

**B:** ok

**Q:** je mag weer eh terug eh naar Engels

**B:** ok \*schakelt apparatuur uit\* (13:15.59).

## Anhang 12. Transkription: erste Durchführung Schülerin C.

Q: yes, top, zo [] hartelijk welkom eh'

C: ja dank je wel []

Q: dank je wel dat je eh mee wilt doen met dit onderzoek []

C: ja helemaal leuk

Q: [] ehm je hebt natuurlijk voor de vakantie al eh een klein beetje geoefend met het hardop denken [] in de klas []

C: ja

Q: Hoe beviel dat?

C: [] eh het was nog best wel moeilijk, maar [] ja [] het ging wel ok

Q: ok, nou mooi [] njah dat is natuurlijk alweer een paar weken geleden dus eh [] ik wil eerst eventjes eh [] nou ja [] ervoor zorgen dat je er een beetje inkomt. Dus je krijgt zometee'

C: ok

Q: een eh plaatje te zien [] en eh ik wil graag dat je een titel bij het plaatje bedenkt

C: ok

Q: Maar dus terwijl je dat doet [] ook [] ehm [] telkens hardop denkt. Dus gewoon alles waar je aan denk, wat je ziet, dat soort dingen, dat je gewoon [] alles'

C: ok

Q: alles wat ermee te maken heeft eh [] vertelt zeg maar [] alsof ik er niet bij ben eigenlijk.

C: ja

Q: En eh, dit is het plaatje \*geeft het plaatje\*

C: [] ok, nou ik zie een man ehm hij zit [] denk in een trein [] bij het raam [] en ehm [] hij kijkt niet zo heel blij. Het is een man in een pak met een stropdas [] eh [] ja ik weet niet, hij is

waarschijnlijk verdrietig of geïrriteerd. [] ehm hij is op reis, ik denk dat dat hier een tas is. [] ehm [] een titel erbij bedenken [] ehm [] de [] verdrietige man \*giechelt\* []

Q: ok

C: is dat'

Q: ja'

C: goed genoeg?

Q: [] ja, nou ja, wat jij eh [] het gaat erom wat jij ervan maakt. Het was overigens Frank de Boer,

C: ooh

Q: nadat Ajax verloren had.

C: ooh

Q: Maar dat maakt niet uit hoor, daar gaat het namelijk niet om. [] ehm nou [] je hebt even kort geoefend. Dat is'

C: ja'

Q: is mooi. Je krijgt eh [] zometeen een eh [] een tekst met opdrachten erbij.

C: ok

Q: En eh daarvoor geldt eigenlijk hetzelfde []. Ik stel in principe geen vragen tussendoor, behalve als je [] dr echt niet uit komt eh [] of het niet lukt []

C: ok

Q: om hardop te denken [] of bepaalde woorden niet begrijpt.

C: [] ja

Q: en [] nou ja nogmaals eh alles gewoon mag je gewoon hardop doen en wat je doet'

C: ok

Q: terwijl dat je eh de tekst leest \*geeft tekst met opdrachten\*.

C: ok, moet ik ook gewoon opschrijven of gewoon hardop praten?

Q: nee gewoon echt alleen hardop eh doen.

C: ok, woran denkst du? [] waar denk je aan? denk ik. Eh Marie [] moet ik ook hardop lezen, wat ik lees?

Q: ja dat kan

C: Ok, Marie'

Q: dat is goed'

C: Broekner, 18 war auf verschiedenen Schulhöfen Frankreichs unterwegs und hat sich umgehört was über die Deutschen gedacht wurde. Ok dus Maria Broeckner, is 18 jaar [] ze was bij verschillende scholen \*fronst\* denk ik geweest onderweg en ze had gehoord wat eh de Dui' over de Duitse werd gedacht, denk ik [] Maud is 16 und geht in die elfte Klasse \*kijkt naar linksboven\* [] dat is volgens mij [] ergens groep [] ik denk in de tweede klas ofzo. [] in een Franse gymnasium \*doet haar achter oor\*. Bei dem Wort Deutschland denkt sie erstmal an blonde Menschen mit blauen ogen. [] ok blonde mensen met blauwe ogen [] Duits kann ze niet [] ok [] even kijken [] \*fluistert: moet ik even kijken waar de vraag over\*

Vraag 1 (03:16.69):

C: waar gaat de tekst over? [] Over wat de Fransen [] kinderen op de [] middelbare school [] denken over Duitsers, denk ik? [] even kijken [] Deutsch kann sie nicht, will aber dennoch gerne mal einen Urlaub in Deutschland ver' [] ok, dus ze denkt [] bij Duitsland denkt ze aan mensen [] met [] blond haar en blauwe ogen eh [] ze wil graag op vakantie naar Duitsland [] eh und war Deutschlandfreak [] ok. Ich empfinde sofort eine Gloecksgefoehl wenn ich denke, sagt der 17-jährige ihm hab aber gefallen die Leute.

Vraag 2 (03:55.45):

C: Waar denk je aan bij het woord Duitsland? Ehm [] waar ik aan denk is [] \*glimlacht\*Hamburg [] eh Frankfurt, mijn familie woont daar [] ehm [] en eh dan denk ik ook aan vakantie [] ik ga daar heel vaak op vakantie. [] eh even kijken

Vraag 3 (04:14.53):

**C:** Maria Broekner is een docente op [] Corbier Gymnasium, wordt door gymnasiasten op schoolpleinen geïnterviewd of doet interviews op Franse scholen. [04:22.81- 04:35.28 er wordt ergens aan getimmerd] ehm [] even kijken (7s) \*krabt aan hoofd\* zij doet [] interviews op Franse scholen, das C [] dat is dus diegene die daar staat.

Vraag 4 (04:39.71):

**C:** Hoeveel scholieren zijn er in totaal geïnterviewd? [] Deutschland schon ein Besuch dar. Der fünf frag‘ Lehrer (2,5s)

**Q:** en waa‘ waar kijk je dan naar? Als je voor die vraag gaat eh []

**C:** ehm [] ik kijk naar nummers \*wijst naar tekst\*, of er nummers staan in de tekst.

**Q:** ok

**C:** [] was eerst (2,7s) ehmmmm die weet ik niet [] dus dan kijk ik [] naar het slot [] (2,9s) eh [] der Republik und Spanje ch wa’ s Schüler blablabla (2,5s) Platz findet sich das Bier, dicht gefolgt vom Zweiten Weltkrieg trotz aller [] Unterschiede lasst sich ein ganz [] klar []feststellen. \*ondersteunt hoofd met rechterhand (5:30-5:45)\* (2,2s) Ok daar staat het ook niet. (8,4s) even kijken (14,9s) Ok [] dan \*trekt wenkbrauwen op\* ook niet [] in de inleiding (7,6s) eh [] 120 [] weiter Schüler und vijf leraren [] waigus (2,5s) honderdtwintig en dan nog Maud en Tangi das honderdtweëntwintig denk ik. (2,3s) Ja 122, denk ik.

Vraag 5 (06:22.91):

**C:** Op de vraag, was fällt dir sofort bei dem Wort Deutschland ein? [] dacht ongeveer de helft van de geïnterviewden aan de hygiëne. [] dacht meer dan 30% aan het Oktoberfest en Lederhosen. [] of noemden de meesten bier. [] dan ga ik kijken bij Maud eh [] die dacht aan mensen met blauwe ogen. [] aan vakantie [] en ze neben waar is \*fronst\* [] sitzt Tangi ein wahrer Deutschl‘ [] oh naast haar zit Tangi en zij is een [] Duitslandgek ofzo [] een geluksgevoel [] sagt der [] alles [] de atmosfeer [] Lebensart [] lachen [] ok. (5,7s) ehm [] Tristan [] denkt aan Morlaiks über Beziehung ehm zu Deutschland befragt. Nur vier Schüler Erfahrungen [] veertig procent van de scholieren [] kunnen Duits praten [] en zijn er al één keer geweest. Ok [] drei der fünf befragten Lehrer haben schlechte Erfahrungen gemacht ok.

[] ehm (3,2s) teh o nee wacht [] zeggen de leraren [] die vinden Duitse arrogant uitzien. [] ok [] ich verursachte keine Autounfall und deutsche beteiligt' keine Humor [] ok. [] eh interessant ist natürlich auch, was die Schüler erzählen die schon [] Etwa Hälfte wäre (4s) die Deutsche, die ich getroffen habe, sehr herzlich und habe [] **ze denken niet aan de hygiëne ze noemen ook geen bier** [] oh [] oeps [] ok [] Drittel der Befragten der Bier trinkende Münchner und Leder beim Oktoberfest **\*fluistert (08:18.23-08:22.77) Drittel der Befragten der Bier trinkende Münchner und Leder\*** bei Oktoberfest ok. [] ehm [] das ist knapp für ein Drittel [] der Befragten der Bier trinkende Münchner beim Oktoberfest [] **kzie Oktoberfest en Lederhosen, maar ook over bier** [] ze plaats eis findet sich da Bier, das gefolgt vom Zweiten Driekring. [] ik denk [] noemden de meesten Bier. (5s) O nee wacht, ehm [] dacht meer dan dertig procent [] aan het Oktoberfest [] en Lederhosen. []

Vraag 6 (09:00.89):

**C:** In hoeverre komen jouw associaties met de associaties van de geïnterviewden overeen? [] ehm [] nou (3,1s) niet heel veel denk ik. [] Maud dacht aan [] mensen met blond haar **\*doet haar achter oor\*** en blauwe ogen, daar denk ik ook aan als ik aan Duitsland denk [] en ik heb ook wel een beetje een geluksgevoel als ik daaraan denk denk ik, omdat [] ik het altijd heel leuk vind om daar naar toe te gaan en mijn familie te zien. De atmosfeer daar [] is [] ook [] vind ik ook heel leuk [] ehm [] ik wee' [] ik dacht niet aan bier [] of [] het Oktoberfest [] ehm (8,4s) dus in hoeverre ik **\*trekt wenkbrauwen op\*** denk ja niet heel veel **\*fronst\***, maar wel gewoon een beetje hetzelfde. [] Ok dat was m'

**Q:** Ok'

**C:** was dat t?

**Q:** [] eh ja, ik heb nog even één vraagje over vraag'

**C:** ja

**Q:** 5 [] hoe eh [] toen ging je van C naar A

**C:** ja?

**Q:** wat wat [] waren je gedachtes daarbij?

**C:** oh oh'

Q: dat je'

C: ik ging naar B'

Q: switchte? Of eh van C naar B sorry [] ja

C: Nou ik zag hier dat [] Duitsland, das ist für knappe in Drittel der Befragten der Bier trinkende Münchner in Lederhosen beim Oktoberfest [] eh ik dacht eerst aan bier, omdat ik hier bier zag en ik zag daarboven ook ergens [] eh [] over bier wat staan, maar het gaat hier over' over de bier drinkende [] Münchner in Lederhosen beim Oktoberfest dus ik dacht [] oh dan gaat het over de mensen. [] en er staat hier Drittel der Befragten dus [] ik dacht van dat moet B zijn dan?'

Q: ja [] ok [] nou dan eh [] dat was het inderdaad

C: ok

Bedanken (10:45.24-10:51.59):

Q: dan eh [] wil ik je hartelijk bedanken

C: ok

Q: voor meewerken aan dit onderzoek'

C: ok

Q: Ik ga even alles eh \*schakelt apparatuur uit\* (10:51.59).



### Anhang 13. Transkription: erste Durchführung Schüler D.

**Q:** Alles even [] eh [] aanzetten. \*schakelt apparatuur in\* zo [] eehh [] nou top hartelijk welkom en fijn dat je mee wilt doen eh met eh een deel van het onderzoek eh'

**D:** ja

**Q:** [] ehm [] je hebt [] voor de vakantie al een keer geoefend met hardop denken. [] Beviel dat een beetje? [] Wat vond je ervan?

**D:** een eh [] een beetje [] ik [] ik ben niet zo heel zo erg goed in. [] Ik hou alles eigenlijk gewoon voor mezelf en denk in mijn hoofd een beetje omheen, maar .. []

**Q:** Ok, nou ik eh [] hoop dat je het nu eh [] eh wel kan. Om nog eventjes in te komen voordat je een tekst met opdrachten krijgt eh [] krijg je een plaatje te zien [] en eh [] nou ik zou graag willen dat je [] alles wat in je op komt eh bij dat plaatje wat je ziet, dat soort dingen [] ehm [] ja gewoon zegt'

**D:** ok'

**Q:** en ik wil dus dat je een titel bij het plaatje bedenkt wat je krijgt.

**D:** ja

**Q:** ok \*geeft het plaatje\* en dit is het plaatje.

**D:** [] ja Frank de Boer. [] lijkt ie op. [] zit in een bus [] is eh verdrietig. [] omdat het Frank de Boer is heeft ie de titel niet gewonnen. [] met Ajax. (2,6s) ja'

**Q:** En wat voor'

**D:** dat viel me op'

**Q:** titel zou je het geven?

**D:** [] eh (3,1s) "verdrietig". [] ik weet nie (1,9s) ik denk zoiets. (3,3s) voor de rest weet ik het nie \*nerveuze giechel\*.

**Q:** nee ok, dus als titel "verdrietig"?

**D:** ja []

**Q:** ok [] nou mooi [] prima (2,6s neemt plaatje weer in). Nou dan eh [] krijg je nu eh [] de tekst met vragen erbij. [] En daar geldt eigenlijk hetzelfde voor [] eh [] ook al vind je het misschien moeilijk, maar daar gaat het niet om. [] Het gaat er echt puur om [] wat je wel of niet wil vertellen.

**D:** uhu [begrijpend]

**Q:** Eh maar ik zou je dus willen vragen om alles gewoon hardop te doen. Als je [] terwijl je de tekst en de opdrachten leest en ze'

**D:** ok

**Q:** oplost.

**D:** ja

**Q:** En eh [] dit is de tekst met vragen \*geeft tekst met vragen\*

Vraag 1 (02:03.15):

**D:** ok, waar gaat de tekst over? **Moet ik ook dan het Duits oplezen of eh?**

**Q:** (2s) Ja eh je mag het ook gewoon meteen vertalen, dat is aan jou. Ehm'

**D:** \*wrijft onder neus\* Ja dat kan ik niet maar [] ff kijken [] waar gaat de tekst over? (2,6s) ehm (4,5s) **ja ik zie Bier staan.** (26s) \*beweegt mondhoek\*

**Q:** En wat ben je nu aan het [] aan het lezen?'

**D:** **Ja ik ben gewoon [] beetje aan [] een beetje aan het doorheen scrollen.**

**Q:** ok [] nou je mag het wel hardop doen hoor [] als je []'

**D:** Ja'

**Q:** Uitspraak maakt verder niet uit'

**D:** Maar ik kijk gewoon [] ik het is niet zo'

**Q:** ok'

**D:** [] meer bij nadenk. \*frunnikt aan T-shirt\* (7,5s) Eh ik zou het echt niet weten. [] effe kijken hoor (8,9s)

Vraag 2 (03:29.31):

**D:** Waaraan denk je waarbij aan bij het woord Duitsland \*wrijft aan hoofd\*? \*haalt diep adem\* ehm de bureu. **Moet ik het opschrijven?**

**Q:** Nee nee nee[] nee,

**D:** ok'

**Q:** 't is gewoon eh [] gewoon hardop.

**D:** [] nou gewoon buurland (2,4s) ja [] voetbal (3,7s) \*frunnikt aan T-shirt\* voor de rest weet ik het eigenlijk nie. (2s) Nazi misschien? Ghe. []

Vraag 3 (03:55.65):

**D:** Maria Brückner is een docent op het Corbier-gymnasium (2,2s) wordt (3,4s) \*haalt neus op\* ff kijken. (2,7s) \*fluistert onherkenbaar\* (14,8s) \*haalt neus op\* [] Deutschen mussten pepeina [] geïnterviewd die deed ze op Franse scholen. [] van Frankrijk \*fluistert onherkenbaar\* (5,9s). Nou Maria Brückner doet interviews op Franse scholen.

**Q:** Ok. Weet je dan eh [] kan je dan ondertussen ook antwoord geven op vraag 1?

**D:** [] eh het gaat over onderzoek [] \*frunnikt met linkerhand aan broek\* met eh Franse kinderen van de school [] wat ze denken over Duitsland

**Q:** hmm hmm \*instemmend\*

Vraag 4 (05:01.27):

**D:** Hoeveel scholieren zijn er in totaal geïnterviewd? [] ff kijken, één (4,2s) ff kijken, Tangi [] ja (6,2s) \*haalt diep adem\* (2,3s) twee [] of 3 [] ff kijken (3,6s) ja één twee \*haalt diep adem\* [] drie (15,9s) drie mensen. (7,9s)

Vraag 5 (05:58.75):

ok op de vraag [] ja [] dacht ongeveer de helft van de geïnterviewden aan de hygiëne van de Duitsers [] dacht meer dertig procent aan de Oktoberfest en Lederhosen [] denken de meesten bier [] sofort bei dem Wort Deutschland ein. (2,6s) \*fluistert 14,7s onherkenbaar\* meer dan dertig procent (19,5s)

**Q:** Waar ben je nu naar op zoek?

**D:** [] nou gewoon aanwijzingen ook \*wijst naar antwoorden van vraag 5\* [] iets van dit kan vinden.

**Q:** ok.

**D:** [] ik zie in ieder geval al een bier [] eehh glas bier staan. (3,2s) procent (7,3s) ben er gewoon doorheen aan het scrollen \*frunnikt aan T-shirt\* (13,3s) geen idee (5,5s)

Vraag 6 (07:32.80):

**D:** In hoeverre komen jouw associaties met het woord Duitsland met de associaties van de geïnterviewden overeen? (3,6s) Niks \*krabt aan hoofd\* (3,5s) Want dit zijn ook niet [] het zijn wel de buurlanden ook [] het is ook wel buurland, maar dat zeggen ze niet. (5,5s) En ik zie niks over bier. (5,4s) \*draait blaadje om en weer terug\*

Vraag 5 [deel 2] (08:12.69):

**D:** ff kijken [] de vraag “was fällt dir sofort bei dem Wort Deutschland ein? \*krabt aan linkerhand\* [] dacht de helft van geïnterviewde de hygiëne van Duitsers (10s) noemen de meesten bier [] ff kijken \*frunnikt aan T-shirt (8:23-9:02)\* (20,7s) \*fluistert onherkenbaar\* (4,3s) \*fluistert onherkenbaar\* \*haalt neus op\* (38,1s) ja Bier (60s afgewisseld met onherkenbaar fluisteren) Ik weet het niet [] vijf weet ik niet.

**Q:** Ik hoorde je net iets zeggen over [] over bier?

**D:** ja

**Q:** waar had je dat eh gevonden?

**D:** ja hier staat bier. [] maar [] de meesten noemden bier staat er maar (2,1s) het enige waar ik bier zie staan is nie hier (2,1s) of ik had niet goed gekeken. Ja hier het plaatje (11,7s) Ik weet ook niet wat hygiëne is in het Duitsland' in het Duits is dus'

**Q:** Dat is Sauberkeit

**D:** [] Sauberkeit (2,2s) want als ik dat al wee' [] ook niet weet, dan is het ook al moeilijker. (15,6s) \*haalt diep adem\* (6,3s) Sauberkeit?

**Q:** hmm hmm

**D:** [vliegtuig vliegt over de school 11:59.18-12:31.03] heh [] \*krabt aan mondhoek\* dat is in ieder geval al één \*krabt aan mondhoek\* (3,2s) ff kijken het waren er [] één twee (11,3s) één twee drie (13,1s) ff kijken vier vijf \*krabt aan hoofd\* (14,5s) Sauberkeit (44,2s afgewisseld met onherkenbaar fluisteren, over wang wrijven, onder neus wrijven) ik zie maar één keer het woord Sauberkeit ook staan.

**Q:** [] hmm hmm \*instemmend\*

**D:** [] en bier [] de meesten noemden bier, maar (4s) volgens mij niet. (3,2s) dacht 30 procent aan het Oktoberfest en Lederhosen \*zucht\* [] zie ik ook maar één keer staan. (4,1s) dacht ongeveer de helft en dr' hygiëne [] zag ik ook maar één keer staan. [] \*haalt diep adem en zucht\* (22,5s) Ik weet hem echt niet.

**Q:** en wat zou je [] wat voor antwoord zou je kiezen? [] op basis van wat je [] wat je hebt gelezen?

**D:** [] nou ik denk bier

**Q:** [] en waarom?

**D:** omdat er ook een plaatje bij staat, maar \*schudt met hoofd\*

**Q:** ok.

**D:** (2,4s) voor de rest [] kom ik er niet uit [] met vraag vijf.

**Q:** nou het eh [] het was ook het goede antwoord.

**D:** ok \*glimlacht\*.

**Q:** er staat hier eh [] aan het einde staat eh [] auf Platz eins [] dus eh op de eerste plaats is het bier

**D:** oh [eureka moment]

**Q:** dus eh [] maar [] ook mooi dat je aan het plaatje [] dat het toch ook een eh [] belangrijke positie'

**D:** ja'

**Q:** inneemt in deze tekst. [] nou dat [] dat was het eigenlijk.

**D:** ok

**Q:** eh [] ja er zijn geen verdere vragen en ehm

**D:** nee

Bedanken (15:21.97-15:41.98):

**Q:** ja ik wil je [] ik wil je hartelijk bedanken voor het meedoen

**D:** geen probleem \*glimlacht\*

**Q:** ehm [] over [] twee weken of over anderhalve week in de week van 23 mei [] mag je het nog een keer gaan doen met een andere?

**D:** ok'

**Q:** tekst en andere vragen [] weer tijdens [] een [] les

**D:** ja

**Q:** nou ja [] en dat is het eigenlijk.

**D:** ok

**Q:** je hoeft verder niks eh [] buiten school om te doen

**D:** das mooi

**Q:** en volgende week krijg je [] met de rest van de klas eh [] nog twee lessen van mij over eh [] over leesstrategieën.

**D:** ok

**Q:** en daarvoor [] niet voorbereiden of iets dergelijks

**D:** ja.

**Q:** dus ik ga eventjes alles eh' \*schakelt apparatuur uit\* (15:41.98).

**Anhang 14. Bild, Text und Aufgaben zweite Durchführung.**





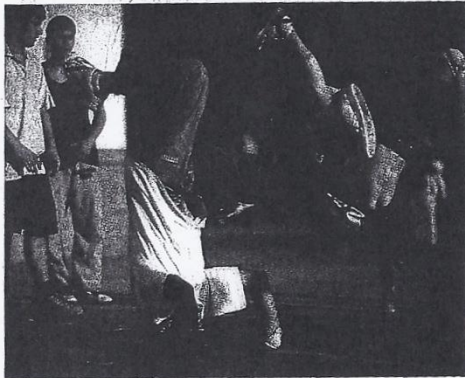
## Das Jungsein genießen

Freizeit ist den Jungen enorm wichtig. Darüber sind sich die Jugendforscher einig. Die Mehrheit der österreichischen Jugendlichen verbindet die „freie Zeit“ mit Spaß, gefolgt von Ausgleich und Entspannung zum Schul- oder Arbeitsalltag sowie Selbstverwirklichung. In der Altersgruppe der 14- bis 15-Jährigen nennen 63 Prozent der Befragten als wichtiges

persönliches Lebensziel, viel Freizeit zu haben (Daten aus dem letzten „Bericht zur Lage der Jugend“). Der Trend scheint dahin zu gehen, Freizeit bewusster zu leben und zu genießen, wie die Gespräche mit Jugendlichen zeigten.

„Ich kann tun, was ich will“, sagt die Gymnastin Anna (16). Der Schulalltag sei voll mit Verpflichtungen. Mehr oder weniger verplant seien zwar auch die freien Stunden – „aber das macht mir nichts aus, weil ich alles gern mache“. Anna spielt Klavier, arbeitet ehrenamtlich beim Alpenverein, geht klettern, wirkt beim Schultheater mit. „Manchmal habe ich Angst, dass es ihr zu viel wird“, sagt Irene (44), Annas Mutter. In ihrer Jugend sei

die Freizeit unverplanter gewesen – „Wir waren spontaner“. Auch notgedrungen, weil ihre Generation nicht aus einem so großen Freizeitangebot wählen konnte. Der Mutter von drei Mädchen fällt auf, dass ihre Kinder Tage vorher planen, was etwa am Wochenende auf dem Programm steht. „Alles wird genau ausgemacht, das ist ein großer Unterschied zu meiner Jugendzeit“.



Die am häufigsten ausgeübten Freizeitaktivitäten sind nach dem Jugendbericht Musik- und Radiohören, Fernsehen und Unternehmungen mit Freunden. Dazu kommen (neue) Medien und Sport. Populär sind die Computer-, Skateboarder-, HipHop- und Reggaezene. „Während Erwachsene in der Freizeit immer aktiv sein wollen, gehört für

Jugendliche das Faulenzen, das Nichtstun dazu“, sagt Beate Großegger vom Institut für Jugendkulturforschung in Wien. Für die Generation ihrer Eltern oder Großeltern gelte hingegen: „Die wenige Freizeit, die man hat, die muss man nützen“. Deshalb hätten sie wenig Verständnis fürs Nichtaktiv-Sein.

Spannend findet die Jugendforscherin, dass die Jugendlichen sich von dem Freizeitstress, den Ältere oft haben, befreien können. „Ohne es bewusst zu tun, haben sie ein sehr professionelles Selbstmanagement, von dem Erwachsene sich viel abschauen können“. Hier sieht sie einen Generationswandel. „Die Jungen sind mit der Vielfalt des Angebots aufgewachsen, sie sind es gewohnt auszuwählen“. Das Positive daran: Dieses Mehr an Möglichkeiten führt nicht

zwangsläufig dazu, dass mehr konsumiert wird. „Uns geht es in der Freizeit ums Spaßhaben. Wir haben immer etwas vor, hängen nie gelangweilt herum“. Die Schwestern Julia und Anja, 16 und 14 Jahre alt, sind sich einig. Als ihre Freizeitaktivitäten nennen sie Ausgehen, Freunde treffen, ins Kino gehen, Baden, Snowboarden und Skifahren.

(Aus: «Salzburger Nachrichten», 6. 2005; gekürzt)



## Das Jungsein genießen

### 1. Waar gaat de tekst over?

---

### 2. Die Mehrheit der österreichischen Jugendlichen

- a) heeft voor zichzelf als persoonlijk levensdoel, veel vrije tijd te hebben.
- b) wil in zijn vrije tijd vooral plezier hebben.
- c) wil in zijn vrije tijd veel gesprekken met jongeren voeren.

### 3. Wat doe jij graag in je vrije tijd?

---

### 4. Welke activiteiten doet Anna het liefst in haar vrije tijd?

---

### 5. Beate Großegger

- a) heeft weinig begrip voor het niet-actief-zijn.
- b) werkt in Wenen.
- c) is de moeder van Julia en Anja.

### 6. Nach Meinung der Jugendforscherin

- a) kunnen volwassenen beter met vrijetijdsstress omgaan dan jongeren.
- b) kunnen volwassenen veel van jongeren leren
- c) zorgen de vele vrijetijds mogelijkheden voor een verhoogd consumeringsgedrag.

### 7. Der Schultag von Anna ist voll mit Verpflichtungen,

- a) daarom wil Anna, ook al doet ze het graag, niet meer uitgaan.
- b) waardoor ze niet bij het schooltheater mee kan doen.
- c) toch zijn ook bijna alle vrije uren al ingepland.

### 8. Welke ideeën voor activiteiten in je vrije tijd heb je nog opgedaan naar aanleiding van deze tekst?

---

## Anhang 15. Transkription: zweite Durchführung Schüler A.

Q: Eh welkom [] voor eh de tweede keer

A: Ja

Q: hardop denken [] heb je er zin in?

A: nee nie echt

Q: uhu oh ok. [] nou eh net zoals eh'

A: Ik heb er niet echt zin in iets vandaag.

Q: Ok dus gewoon een dagje [] blehh [] ofzo

A: Ja [] precies

Q: nou dat is mooi want dan mag je eerst eh [] weer eventjes inkomen

A: hmm

Q: Je krijgt weer een plaatje te zien. Dit keer is het niet Frank de Boer. En eh geldt eigenlijk hetzelfde voor. [] gewoon zeggen wat je ziet en er een passende titel bij bedenken. \*geeft het plaatje\* en dit is het plaatje.

A: (2,4s) ik zie een vra' vlag van Griekenland [] en de vlag van de EU en er staat een euroteken in. [] Dus ik denk dat dat betekent dat eh [] de EU geld geeft aan Griekenland om Griekenland weer te helpen. [] En dan de titel, EU helpt Griekenland.

Q: (2,2s) ok [] ja dat is eh [] vrij duidelijk [] lekker kort.

A: \*lacht\*

Q: [] nou dat eh [] klopt inderdaad [] eh het was het stond eh vandaag op nu.nl over het feit dat Griekenland inderdaad weer verder eh [] nog steeds verder wordt geholpen om [] het leven in Griekenland voor de Grieken zelf eh [] ja [] betaalbaar te houden. (2,1s) Eh nou dat eh ging vrij snel. Je krijgt nu weer een tekst met vragen drbij.

A: ok

Q: de tekst is niet helemaal op een a4tje, omdat door het kopiëren de afbeelding wat zwarter werd.

A: hm

Q: en ehm [] nou je hebt geen eh [] geen bepaalde tijd ervoor, maar

A: [] ok.

Q: het gaat er gewoon weer om dat je [] alles zegt waar je over nadenkt en'

A: hm ok

Q: ook hoe je op een bepaald antwoord bent gekomen. \*geeft tekst met opdrachten\* Dit is de tekst met vragen

A: ok

Q: Veel succes.

Vraag 1 (02:03.29):

A: (4,1s) Hm dan lees ik eerst de eerste vraag. (5,4s) En dan ga ik de titel lezen [] en [] dr staat Jungsein genieten, dus ik denk dat de tekst over eh [] jong zijn gaat \*ondersteunt hoofd met linkerhand (2:27-2:57)\* en dat dat fijn is. (3,7s)

Vraag 2 (02:29.41)

A: En dan lees ik de volgende vraag. (15,4s) En dan ga ik kijken in de tekst of ik [] ehm [] iets met Oostenrijkers en Freizeit zie. (2,7s) \*ondersteunt hoofd met linkerhand\* En dan zie ik daar die Mehrheit der oist' Österreiche nogwattes [] ehm [] mit Spaß en dat betekent plezier. [] Dus ik denk dat het dan 2B is. (2,7s)

Vraag 3 (03:16.09):

A: En wat doe ik graag in mijn vrije tijd? [] eh sporten eigenlijk wel

Q: [] en wat voor sport?

A: [] atletiek (5,9s)

Vraag 4 (03:30.35):

A: \*ondersteunt hoofd met beide handen\* En dan lees ik de volgende vraag. (2,2s) En dan []  
kijk ik naar de naam Anna. (2,7s) En daar [] zie ik dan eh [] informatie over haar. (27,5s) \*zit  
met handen ineengevouwen\* En dr staat eh Anna speelt Klavier [] das [] piano toch?

Q: hmm hmm [instemmend]

A: [] en ze werkt in [] iets met de alpeh' (2,6s) en [] werkt bij schooltheater. (2,4s) Dus ik  
denk dat ze het liefst in haar vrije tijd piano speelt (2,1s) in de alpen werkt (2,6s) en (2,2s) bij  
schooltheater meedoet. (10,2s) \*haalt diep adem\*

Vraag 5 (04:59.09):

A: \*ondersteunt hoofd met linkerhand\* En dan lees ik de volgende vraag. (18,9s) \*krabt aan  
hoofd\* En dan kijk ik weer naar waar ehm Beate Großegger staat. (3,8s) En als ik dat vind  
dan lees ik de tekst rondom dat. \*ondersteunt hoofd met linkerhand (5:38-6:17)\* (37,7s) En  
ze zegt dat vroeger [] de weinige tijd die ze hadden moest [] benut worden. Dus [] ik denk  
\*trekt wenkbrauwen op\* dat het dan 5A is, ze heeft weinig begrip voor het niet actief zijn?  
(2,5s) omda'

Q: ok'

A: tegenovergestelde van wat ze toen vond. (4,9s)

Vraag 6 (06:37.50):

A: En dan lees ik de volgende vraag. (3s) Wat is jugendfor [] scherin?

Q: ehm [] degene die de jeugd onderzoekt.

A: [] ehm [] en Meinung is mening?

Q: ja.

A: (6,4s) \*fronst\* Wat wordt er bedoeld met vrijetijdsstress? (5s) Dat je stress'

Q: Wat denk je zelf?

A: hebt dat je geen vrije tijd hebt? [] \*haalt diep adem\* (4,2s)

Q: Dan zou je geen vrijetijdsstress hebben toch? [] als je het niet hebt

A: (2,6s) hm [] dat ze teveel vrije tijd hebben? [] het zal wel (4,7s) \*ondersteunt hoofd met rechterhand (07:28-08:05)\*

Q: als je dat woord [] losneemt (2,9s) maar in dat splitst

A: Stress van vrije tijd. Heb je dan geen tijd..

Q: [] hmm hmm [instemmend]

A: (10s) En dan kijk ik in de tekst of ik iets [] over die jeugdforscherin zie. (59,8s)

Q: En waar ben je nu op aan het letten?

A: [] Weet ik niet \*nerveuze lach\* [] Ik ben het gewoon aan het lezen. \*haalt diep adem\* \*gaat met rechterhand door haar\* (20,4s) Nou ik zal dr' ik zie daar \*ondersteunt hoofd met linkerhand (09:40-10:57)\* [] Freizeitsstress. Dus dan [] kijk ik daar. (10,8s) Wat is [] e [] eltere?

Q: Ältere

A: den Ältere (2,5s) is dat ouders? [] Das Eltern toch?

Q: Ja dat is Eltern. (6,3s) Welk woord kan je uit Ältere halen?

A: [] Weet ik niet

Q: ehm Alt

A: [] oh [] dus de oudere

Q: hmm hmm [instemmend]

A: (5s) Wat is befreien? [] bevrijden? (17s) hm dan zie ik daar ehm [] dat [] bestaat zonder dat ze bewust zijn [] zonder dat ze het bewust doen hebben [] de oudere [] eh meer selbstman [] management. Dus dan denk ik dat dat betekent zelf [] ehm [] ja [] zelfmanagement.

\*ondersteunt hoofd met rechterhand\* [] En het gaat over de oudere dus [] ik denk dat 6 A is. (7s)

Vraag 7 (11:32.58):

A: En dan kijk ik naar de volgende vraag. (28s) \*haalt diep adem\* En dan gaat het over Anna en dan [] **kijk ik waar Anna staat.** (10,8s) En dan zie ik daar der [] der Schulalltag. [] sei voll mit ver [] ver [] verpflicht' [] pflichtungen. En daar gaat de vraag over [] dus en er staat meer (3s) dan weiniger \*fronst\* (9,1s) Nou ik denk [] dat 7 C is want [] ik denk dat er staat meer dan weinige van de uren die ze heeft [] vrije uren die ze heeft zijn al gepland. (2,8s)

Vraag 8 (13:05.86):

A: En welke ideeën voor activiteiten in je vrije tijd heb je nog opgedaan naar aanleiding van deze tekst? (3,9s) **Ik snap de vraag niet.**

Q: **Wat je nog uit de tekst haalt om zelf een keer te doen [] in je vrije tijd [] of te gaan doen.**

A: ehm (3,6s) \*lacht\* nee eigenlijk niet

Q: nee?

A: Ik vind nu mijn vrije tijd [] hoe ik dat spendeer wel prima.

Q: Ok

A: hm ja

Q: Nou eh [] prima [] eh [] ja dat was het eigenlijk. Dr zijn geen eh [] geen verdere vragen bij de tekst.

Bedanken (13:48.83-15:04.73)

Q: Ik wil je [] ik wil je hartelijk bedanken [] voor eh [] nou ja het meedoen aan dit onderzoek

A: ja alsjeblieft

Q: En eh mocht je uiteindelijk het onderzoek nog eh willen dan kan ik kijken of ik het eh [] per mail kan sturen. []

A: Want het was om te kijken hoe mensen hardop denken

Q: ja

A: ok

Q: ja [] en in dit geval dan eh [] vier leerlingen uit de derde klas [] uit drie Gymnasium.

A: heb je het ook nog uit andere klassen gedaan of niet?

Q: nee mijn onderzoek is echt puur gebaseerd op eh

A: Derde klas

Q: Ja derde klas

A: Ah ja

Q: En dan in dit geval drie Gymnasium tto. Ja

A: Ok. Eigenlijk is het wel goed [] doen want ik heb moeilijkheden met begrijpend lezen. [] Dit is dan wel wat oefening.

Q: Nou dat is eh [] dat is goed om te horen

A: ghe ja \*lacht\*

Q: En eh [] ook al kies je misschien geen Duits'

A: hmm hmm [instemmend]

Q: Heb je er dan voor je'

A: ja ik ga geen Duits

Q: Engels of iets dergelijks. Want ehm [] heb je een [] eh [] technisch profiel? Natuur profiel?

A: hm ja, ik ga NT kiezen

Q: ok ja

A: Maar geen Duits.

Q: [] Is ook weinig keuzeruimte denk ik, toch? \*schakelt apparatuur uit\*

## Anhang 16. Transkription: zweite Durchführung Schülerin B.

**Q:** Zo [] nou welkom weer voor de'

**B:** ja'

**Q:** tweede keer [] nu in een eh normaal lokaal en niet in een eh'

**B:** \*lacht\*

**Q:** gymzaal

**B:** \*lacht\* ja

**Q:** dus iets minder akoestiek en hopelijk minder vliegtuigen. Ehm [] nou het is ondertussen alweer twee weken geleden, dat je [] hardop heb gedacht.

**B:** \*giechelt\* ghe ja

**Q:** of in ieder geval, bij mij. En ehm [] ja het is eigenlijk hetzelfde principe weer. Je krijgt eerst een plaatje te zien [] waar'

**B:** ja?

**Q:** je een titel bij moet bedenken en daarna een tekst met eh enkele vragen die je [] op moet lossen

**B:** \*giechelt\*

**Q:** op je eigen manier, waarbij je

**B:** \*giechelt\* ja

**Q:** hardop mag denken. Dus eh \*geeft plaatje\* nou dit is het eh [] plaatje.

**B:** [] Ok [] Ja, ehm [] ik zie de Europese vlag, ik zie de Griekse vlag [] dus dat zal wel iets te maken hebben met die hele crisis daaromheen. [] ehm [] er zijn mensen die [] allebei de vlaggen [] ehm [] aan het zwaaien zijn, dus ik denk dat ze voor de Europese Unie zijn. [] Ehm [] ik weet niet wat het gebouw erachter is [] ehm [] ja (2,3s) ik ja ik denk zoiets van gewoon van bij de EU ofzo [] zo ja zoiets zou ik erbij zetten [] eigenlijk. (2,2s) ja

**Q:** Dus de titel, bij de EU?



**B:** \*giechelt\* uh ja?

**Q:** ok. Ja dat is, dat is prima dat eh

**B:** \*lacht\*

**Q:** je moest er zelf van maken wat je'

**B:** ja

**Q:** wat je wilde natuurlijk. Het ging overigens om eh [] inderdaad ehm [] de Europese of dus het IMF

**B:** ja?

**Q:** dat dr wil voor wil zorgen dat [] het voor de Grieken ook nog betaalbaar blijft binnen Griekenland. [] Dus nog [] steeds'

**B:** ja

**Q:** steun [] geeft aan Griekenland

**B:** ok.

**Q:** om [] nou ja goed [] omdat ze natuurlijk nog steeds lid zijn van de EU

**B:** ja

**Q:** en de euro. Dus dat eh [] maar bij de EU, ja prima [] prima titel \*neemt plaatje in\*. Nou dan eh krijg je nu de tekst met vragen erbij.

**B:** ja

**Q:** Ik weet niet hoeveel je heb gehoord van Fahima?

**B:** eh niks'

**Q:** ok \*geeft tekst met opdrachten\*

**B:** eigenlijk, maar (2,4s) ok (4s) \*ondersteunt hoofd met linkerhand\* ehm (19s)

**Q:** Wat ben je nu eh'

**B:** eh

**Q:** aan het doen?

**B:** \*maakt handgebaren: Eerst een beetje de vragen aan het bekijken en de [] het plaatje bekijken en de titel. En kijken of ik daardoor al gelijk weet [] waar het over gaat \*haalt diep adem\* ehm [] en ik dacht ik lees nu eerst even het eerste stukje, nou ja het zijn niet echt stukjes, maar eerste paar regels, zodat ik een beetje een inleiding heb [] die ik aanneem dat erin zit []\* ehm (16,6s) ehm []

Vraag 1 (03:23.93):

\*maakt handgebaren: ok het gaat ehm [] over [] jongeren in ieder geval ehm [] en [] hoe ze in hun vrije tijd zitten en [] of ze van het [] jong zijn genieten? \* Volgens mij [] ehm [schoolbel gaat, geschuif van tafels en stoelen in andere lokalen (03:43.47-04:13.81)] ok []

Vraag 2 (03:46.84)

nou tweede vraag [] eh de meerderheid van de eh [] Oostenrijkse jongeren ja eh, \*fluistert: ziet het als een persoonlijk levensdoel, veel vrije tijd' (3,6s) ok nou [] \*wijst naar stuk tekst\* nu da had ik hier net al een procent gezien dus 63 procent is de meerderheid [] ehm (8,1s) ok [] ehm [] veel mensen willen [] eh vrije tijd hebben [] dus [] ehm [] dat is dan A [] dus 2A

Vraag 3 (04:23.63):

**B:** Ehm [] 3 wat doe jij graag in je vrije tijd? [] nou ja ehm [] ik hou van van alles en nog wat \*giechelt\* ehm [] ik hou van zingen, van acteren, van lezen van eh met mensen afspreken, van volleyballen. Zo gaat de lijst nog wel even door \*lacht\*

**Q:** uhu [instemmend] das prima

Vraag 4 (04:40.81):

**B:** Ehm [] welke activiteiten doet [] Anna het liefst in haar vrije tijd? [] ehm \*haalt diep adem\* (2,4s) Eh, nou hier staat het stukje over Anna [] ehm (15,2s) ehm [] \*doet haar achter oor\* nou ze wil ehm [] ze speelt in ieder geval eh [] piano \*giechelt\* of viool \*giechelt\* [] Klavier dat is eh \*giechelt\* nu ben ik het kwijt \*giechelt\* één van die twee, volgens mij piano \*giechelt\* ehm (2,3s) \*laat hoofd rusten in rechterhand\* ok ehm (5,2s) ehm [] ze zit bij schooltheater [] ze houdt van [] klettern eh \*giechelt\* (11,8s) nou ja \*giechelt\* eh (3,3s) nja

ze houdt in ieder geval van heel veel dingen ook al heeft ze niet altijd heel veel tijd. [] eh ze [] speelt piano eh \*fronst\* (6,8s) bij een vereniging [] eh [] en ze zit bij schooltheater [] eeh (6,3s) ok eh (10,4s)

Vraag 5 (06:37.22):

**B:** Nou hier staat nathan dan zoek ik eerst die naam op [] om te kijken welk stukje ik in de tekst moet zijn \*bijt op nagel\* [] eehh (19,3s) \*haalt diep adem\* ok [] ehm [] naam gevonden \*maakt handgebaren; dus dan ga ik even een stukje terug kijken van wat [] die persoon nou eigenlijk heeft gezegd.\* Ehm (15,7s) ehm [] eh volgens mij is het A want [] eehh (2,9s) \*doet haar achter oor\* ja ze zegt hiet van eh [] dat het nu heel populair is om achter je computer te zitten of eh [] te skateboarden en hiphop en [] nee wacht [] eehh \*haalt diep adem\* (12,5s) \*doet haar achter oor\* Ja dat er bij de [] tegenwoordige [] dingen die mensen graag willen doen [] dat er veel minder sport tussen zit maar veel meer [] met mensen afspreken of een muziek instrument. [] Dat soort dingen dus ik denk dat het dan A is [] ehm (3,2s) nou (4,8s) ja daarna staat wel dat ze [] voor een instituut voor in Wenen werkt, [] maar [] ja \*trekt wenkbrauwen op\* ik denk toch A \*giechelt\* ehm []

Vraag 6 (08:38.99):

**B:** Ehm (10,7s) eh (40,3s) hmm (12,1s) \*fluistert onherkenbaar\* eh (11,7s) \*haalt diep adem\* Ok ik denk dat B is \*trekt wenkbrauwen op\*, ehm [] want eh [] dr wordt wel gezegd dat jongere' [] zonder dat ze het [] zonder dat ze er bewust van zijn al eh [] heel goed kunnen managen om alles voor elkaar te krijgen. \*haalt diep adem\* [] En dr wordt niet gezegd dat volwassenen dat beter zouden kunnen. [] ehm [] volgens mij (2,2s) ok ehm \*trekt wenkbrauwen op\* (9s) ok ehm

**Q:** Ben je nu nog aan het kijken naar vraag 6, of?

Vraag 7 (10:36.71):

**B:** Ehm [] nee naar vraag 7

**Q:** ok

**B:** nu [] ehm \*laat hoofd rusten in linkerhand\* (3,9s) eehh (4,4s) ok [] nou nu moet ik weer even terug naar de tekst want het gaat over A' [] Anna die niet meer aan het eind voorkomt.

Eehm (3,4s) Nou dat is sowieso waar dat de school **\*ondersteunt hoofd met linkerhand (11:07-11:27)\*** met verplichtingen [] heel veel verplichtingen achter zitten want dat staat er [] eehhm [] dat maakt dr niet uit, maar [] ze wil wel graag alles doen. [] ehm (2,9s) ehm [] ja eh **\*doet haar achter oor\*** [] ik denk dat eh [] 7 C is, want dr wordt gezegd dat ze niet heel veel vrije uren heeft. [] ehm [] maar dat ze wel [] alles wil [] en vervolgens zegt haar moeder ook dat ze bang is dat het teveel wordt. [] eh dus ik denk dat het C is. [] Eeh []

Vraag 8 (11:42.65):

Welke ideeën voor activiteiten in je vrije tijd heb je nog [] opgedaan naar aanleiding van deze tekst? [] eehm (2,2s) ja (3,7s) **\*lacht\*** eh (23,2s) **\*smakt met lippen\*** eehm (6,5s) Nou om sowieso iets met sport te doen **\*kijkt naar Q\*** dat je niet alleen maar niet-actieve dingen doet. [] Dat het belangrijk is om dat verschil erin te houden. [] Eh [] maarja dat doe ik sowieso wel. [] En eehm [] ja (9,4s) Dus ehm [] en er wordt wel gezegd dat de tijd [] vrije tijd die je hebt dat je die [] soort van moet gebruiken. [] ehm [] nou doe ik dat wel [] zeg maar, is het bij mij eerder een punt van [] doe ik niet teveel? [] Maar dat zijn op zich wel dingen om over na te denken. [] Ook door deze tekst weer.

**Q:** Ok. [] nou mooi

**B:** **\*lacht\***

Bedanken (13:16.01-14:15.29):

**Q:** Dat eh [] dat was het eigenlijk

**B:** Ok.

**Q:** Eh ik wil je hartelijk bedanken

**B:** ja

**Q:** Voor eh [] ja je deelname aan het onderzoek. [] en eh **\*neemt tekst en opdrachten in\*** je mag ehm [] Gerwin halen want dat is de laatste persoon.

**B:** Ok.

**Q:** En eh [] mocht je nog eh interesse hebben over de eh [] uitkomsten van het onderzoek of wat dan ook dan eh?

**B:** ja

**Q:** kan ik dat nog mailen.

**B:** eh ja, ik had nog een vraagje want wat is precies je onderzoeksvraag? of

**Q:** Eh de onderzoeksvraag eh in hoeverre [] eh de strategie-instructie nog bijdraagt aan het hardop denken van leerlingen. En dus'

**B:** Ok.

**Q:** ook [] überhaupt [] in hoeverre leerlingen [] dus in dit geval [] eh uit jullie klas

**B:** ja?

**Q:** en jullie leeftijd [] ehm [] hun gedachten kunnen verwoorden.

**B:** Ok.

**Q:** Als ze [] met een tekst met opdracht

**B:** Ja

**Q:** Bezig zijn

**B:** Ok. \*geeft tekst met opdrachten terug\* Ik eh zal Gerwin halen.

**Q:** Ok! Bedankt. \*schakelt apparatuur uit\*

## Anhang 17. Transkription: zweite Durchführung Schülerin C.

**Q:** \*schakelt apparatuur in\* Nou welkom [] eh voor de tweede keer.

**C:** ja

**Q:** Met hardop denken. [] ehm [] Ja nou zoals je weet krijg je [] allereerst weer een plaatje te zien waar je een titel'

**C:** Ok'

**Q:** bij moet bedenken om [] toch weer even in te'

**C:** Ja [opgelucht]

**Q:** komen. Het is natuurlijk ondertussen alweer twee weken geleden. [] En daarna weer een eh [] een tekst met opdrachten [] die een klein beetje hetzelfde zijn maar toch ook weer anders.

**C:** Ok.

**Q:** Ben je er klaar voor?

**C:** Ja hoor.

**Q:** Ok. [] Dan eh allereerst het plaatje \*geeft het plaatje\* [] laat me maar weten wat je [] ziet.

**C:** Ik zie twee vlaggen [] ehm [] ik zie een groot gebouw op de achtergrond. Ik zie een man, die een vlag vasthoudt [] voor de EU [] eh en volgens mij is dat ook een man of het is een vrouw [] en ehm [] eh ik weet echt niet eh van welk land die vlag is. [] Ik kan wel zien dat die vlag [] ehm [] zeg maar onder [] de andere vlag staat. [] En [] zoals je ziet is ie hier heel klein gedrukt. [] ehm [] \*zucht\* ff kijken [] ik zie dat die man een [] dat de vlag heel trots omhoog houdt en de andere vlag wordt een beetje naar beneden gedrukt. [] Ehm [] ik vraag me af of dat het de vlag van Griekenland is. [] hm [] O ik zie hier een euroteken, dus ik denk iets met crisis. [] Duss [] mijn [] titel zou hiervoor [] hiervoor zou [] geldcrisis zijn? [] is dat goed? []

**Q:** Nou ja het was een eh plaatje bij een artikel [] ehm [] deels inderdaad omdat Griekenland nog in een geldcrisis is.

**C:** Ja?

**Q:** Maar nu juist wordt geholpen door de IMF [] door het IMF

C: Oooh.

Q: Dus [] om het juist weer de goede kant op te krijgen. [] en eh ervoor te zorgen dat eh [] ja dat [] in Griekenland alles betaalbaar blijft voor de [] voor de Grieken zelf. Maar goed op zich geldcrisis, ja. [] Ze zijn nog steeds in de geldcrisis dus eh [] dat is op zich zeker niet [] sowieso niet fout. \*neemt plaatje in\*

C: Ja ik moet echt wel weer inkomen.

Q: Ja?

C: Dat hardop denken.

Q: Ik heb helaas geen ander plaatje maar eh [] kheb wel de'

C: Komt wel goe'

Q: Tekst met vragen. [] Ehm, wacht even hoor. [] Ik zal je deze tekst geven, want de andere kopietjes zijn eh wat donkerder uitgevallen. Dus de tekst is eh [] beetje uitgeknipt, ietsje kleiner. \*geeft tekst met opdrachten\*

C: Ok, dank je wel. (5,1s)

Vraag 1 (03:01.81):

C: Ok, eh de eerste vraag [] das Jungsein genießen. [] Eh waar gaat de tekst over? \*doet haar achter oor\* [] Ik ga de tekst even doorscannen [] \*houdt rechterhand in het haar (03:24-04:00)\* Freizeit is den Jungen enorm wichti' [] Daruber sind sich die Jugendforscher einig. Die Mehrheit der österreichischen Jugendlichen verbindet die Freizeit mit s' (5,9s) der 14 bis 15-Jährigen nennen [] 63 procent der Befragten als wichtiges persönliches Lebensziel [] viel Freizeit zu haben. [] Der Trend scheint dahin zu gehen, Freizeit bewusster sie leben und genießen, wie die [] sprache mit Jugendlichen zeigten. (2s) \*doet haar achter oor\* Ok [] ehmm [] Ik denk gaat over het genieten van kind zijn \*wrijft over broek\* [] genieten van eh (2,4s) ja jong zijn. [] Daar gaat het over. []

Vraag 2 (04:08.09):

C: ehm [] Die Mehrheit der österreichischen Jugendlichen [] heeft voor zichzelf als persoonlijk levensdoel, veel vrije tijd te hebben. [] wil in zijn vrije tijd vooral plezier hebben.

Of wil in zijn vrije tijd veel gesprekken met jongeren voeren. \*trekt wenkbrauwen op\* [] weder [] osterreich sichen [] ehm [] even kijken dan kijk ik [] naar de inleiding. [] Die Mehrheit verbinden die freie Zeit met [] Spaß, ok [] dus vrije tijd. [] ehm en dan [] \*doet haar achter oor\* ff kijken [] vrije tijd en dan (2,1s) met [] Spaß dat is ehhh [] Spaß ehhh iets leuk [] \*fluistert: verbindet die freie Zeit mit Spa'\* iets leuk [] ehm [] dan ga ik gewoon verder lezen. [] \*fluistert: Sagt die Gymnasiastin Anna. Der Schulalltag sei voll mit Verbeidungen, mehr oder weniger verplant seien zwar auch die freien Stunden, aber das macht mir nicht aus, weil ich alles gerne mache. [] Ok (3s) Eh heeft voor zichzelf als persoonlijk levensdoel, veel vrije tijd te hebben, wil in zijn vrije tijd vooral plezier hebben, wil in zijn vrije tijd veel gesprekken' [] vooral veel plezier hebben. [] B

Vraag 3 (05:32.87):

C: Wat doe jij graag in je vrije tijd? \*trekt wenkbrauwen op\* [] Ehm ik luister naar muziek [] ik ehm [] sport graag. [] doe drama [] en eh [] ik teken of lees een boek \*fronst\*.

Q: En wat voor sport?

C: [] Ehm [] nou ja [] voetbal [] of eh basketbal. \*doet haar achter oor\*

Vraag 4 (05:55.29):

C: Welke activiteiten doet Anna het liefst in haar vrije tijd? [] Ik dacht ik zie hier Anna [] Maar ik zie een plaatje met mensen die breakdancen. [] ehm \*lacht\* Moet ik niet vergeten om naar het plaatje te kijken dit keer \*wijst naar plaatje\*.

Q: \*lacht\*

C: Ok [] ik kan doen wat ik wil. [] Der Schaltun sei voll verpflichtungen. \*frunnikt aan blouse (06:28-06:56)\* Mehr oder weniger verplant seien zwar auch die freien Stenden aber das machte mir nichts aus weil ich alles gern mache [] ok ze vindt alles [] wel leuk om te doen \*haalt diep adem\* ze speelt Klavier, das piano volgens mij (2,1s) alpenverein [] geht klettern, klimmen [] denk ik [] wirkt beim Schultheater und [] doet mee aan school drama theater. [] Dass es ihr zu viel wird, sagt Irene 44, Anna's moeder. [] Ok [] dus [] ehm [] ze vindt alles wel leuk \*krabt aan nek\* [] ze speelt maar [] ze speelt heel veel piano. [] ze werkt [] klettern is klimmen volgens mij en [] ze zit op schooltoneel. (5,5s) Ja. [] Ok.

Vraag 5 (07:12.39):



C: Biet [] Groo' [] heeft weinig begrip [] voor het niet actief zijn, werkt in Wenen is de moeder van Julia en Anja. [] Ok [] dan ga ik die naam zoeken. (6,7s) \*fluistert: Freizeit sind nach dem Jugendmusik und Radiohören \*doet haar achter oor\* Fernsehen. [] Die haufschen ausgeoebten und Unternehmung vrinden dazu können neue Medien und Sport. Populär sind die Computer, Skateboarder, Hiphop, und Reggaescene. Während erwachsene in der Freizeit immer aktiv sein wollen, gehört für Jugendliche das Fauzette da [] sagt Biete [] Gro \*fronst\* [] ok. \* Vom Institut foer Jügendkültürforschung. (3,2s) in Wien. Für [] ze is in ieder geval niet de moeder van Julia en Anja. [] Ze werkt of in Wenen of heeft weinig begrip voor het niet actief zijn. [] ehmm (5,1s) Ehm während Erwachsenen in der Freizeit immer aktiv sein wollen, gehört für Jugendliche das Faulenzen, das Nichtstun dazu \*trekt wenkbrauwen op\*. [] Für ihre Alten gelte hin die weinige Freizeit, die man hat, die ma [] muss man nutzen. Deshalb hatten sie wenig Verstand fürs Nicht actie [] aktiv Sein. [] Ok dan heeft ze weinig verstand voor het niet actief zijn \*wijst naar tekst\*. [] eh heeft weinig begrip voor het niet actief zijn. [] Dan [] fürs nicht aktiv sein [] ja. Het is A.

Vraag 6 (08:52.38):

C: Eh Nach Meinung der Jugendforscherin [] kunnen volwassenen beter met vrijetijdsstress omgaan dan jongeren, kunnen volwassenen veel van jongeren leren, of zorgen de vele vrijetijds mogelijkheden voor een [] verhoogd consumerings [] gedrag. [] ok [] Spannen vind die \*fluistert: Jugend', dass die es vor alle Freizeitsstress, dass den Altere oft haben, befreien können. \* Um es bewusst zu tun, haben sie ein sehr professionelles Selbstmanagement. [] von dem Erwachsene [] sie sich viel abschauen können. [] Hier sieht sie einen [] Generationswandel []die Jungen sind mit der Vielhaft des Angebots aufgewaschen. [] Sie sind erst gewohnt [] auszuwahlen. Das Positive daaraan [] dieses Mehr [] an Moeglichkeiten führt nich [] zwangslaufig das zu, dass mehr konsumiert wird. [] Konsumier dat betekent [] consumering denk ik? [] Ehm [] und geht es in der Freizeit ums Spaßhaben. [] Wir haben immer etwas vorhangen [] nie gelangweilt herum. Die Schwestern Julia und Anja, 16 und 14 Jahre alt, sind sich einig. [] Als ihre Freizeitaktivitäten nennen schuh Ausgehen, Freunde treffen, ins Kino gehen, Baden, Schnowboarden, Ski fahren. \*haalt diep adem\* [] Ok. [] ehmm [] kunnen volwassenen beter met vrijetijdsstress omgaan. [] Kunnen volwassen veel van jongeren leren of zorgen de vele vrijetijds mogelijkheden tot een verhoogd consumeringsbedrag [] dan denk ik C.

Vraag 7 (10:27.06):

C: eh der Schultag von Anna ist voll mit Verpflichtungen. [] Daarom wil Anna, ook al doet ze het graag niet meer uitgaan. [] Waardoor ze niet meer bij het schooltheater kan doen. [] Toch zijn ook bijna alle vrije uren ingepland. [] Ehm [] Anna [] dat was die ene hier. \*wijst naar tekststuk\* (3s) Manchmal habe ich Angst, dass es ihr zu viel wird, sagt Irene, Anna's moeder. [] Ok [] \*fluistert: Jugend sei die Freizeit un [] unverplanter gewesen. [] notgedrungen, weil ihre Gener' großen Freizeit hatten. Der Mutter von drei Mädchen fällt auf [] dass ihre Kinder Tage vorher planen [] was etwa am Wochenende auf dem Schopprogramm steht.\* Alles wird genau ausgemacht, das ist ein großer Unterschied zu meiner Jugendzeit. [] kroe ze gaar, niet meer uitgaan. [] waardoor ze niet meer bij het schooltheater mee kann doen, dat staat nergens. \*houdt linkerhand voor mond\* [] ehmm (3s) ff kijken (3,1s) Dan is het [] of A of C [] maar er staat ook nergens dat ze niet meer bij het [] schooltheater [] meedoet. [] Er staat hier werkt bij Schultheater mit. [] Dus dat ze dan nog wel dus dan is het C. [] Ehm want hierboven staat die Freizeit unverplanter gewesen eh []

Vraag 8 (11:50.23):

C: Ok welke ideeën voor activiteiten in je vrije tijd heb je nog opgedaan naar aanleiding van deze tekst. [] \*fronst\* Welke ideeën [] bedoelen ze daarmee? [] Van [] wat je kan doen als activiteiten?

Q: Ja, dat is dus gewoon een vraag voor jou.

C: Eh ok nou naar de bios gaan, [] eehm [] eh met vrienden iets doen, [] zwemmen, snowboarden, skiën, dansen, [] eh [] nog een heleboel [] skateboarden, computeren en eh [] ja dat was het.

Q: Ok ehm [] Bij a' [] eh bij vraag 5 had je antwoord A [] en hoe [] eh was je daarop gekomen?

C: Eh omdat hier staat deshalb hatten sie wenig Verstandnis fürs Nicht aktiv Sein.

Q: Ok. [] Ja [] en bij 6 had je C?

C: Ja? (2,1s) Ehm dat komt omdat hier [] so dass mehr konsumiert [] diese mehr an mo [] Möglichkeiten führt nicht zwangsläufig dazu, dass mehr konsumiert wird. [] oh wacht []

**\*krabt aan hals\*** o jawel [] dass mehr konsumiert wird [] dus er staat hier [] door de vele mogelijkheden [] dus dat er meer [] geconsumeerd wordt. **\*fluistert onherkenbaar\***

Q: Ja ok []

C: Denk ik [] ik ben niet zo goed in Duits (2,2s)

Q: Eh ja dat was m'

C: Was dat het?'

Q: Ja nou zijn er natuurlijk wel goede antwoorden te vinden, maar dat maakt eh [] maakt voor nu niet eh [] voor nu niet uit. Je was [] ehm [] het was wel interessant, want toen je [] 5 weer ging kijken, zag je eerst zwangsläufig [] eh es führt zwangsläufig nicht dazu [] dass mehr konsumiert wird.

C: Ja?

Q: Dus [] dat betekent dat het niet per se ervoor zorgt [] dat er meer geconsumeerd wordt.

C: Aah

Q: Maar toen, daarna dacht je toch wel dat het eh []

C: Ja omdat ik zag das Positive daaraan **\*glimlacht\*** [] das toch juist positief als er meer geconsumeerd wordt?

Q: (3s) Ehm [] Ja, aan de andere kant ook weer niet per se, omdat ze dus [] omdat jongeren veel [] keuze hebben [] is het positief dat er niet per se meer geconsumeerd wordt.

C: Ooh.

Q: Maar goed [] Dat eh [] dat geeft da'

C: **\*lacht\***

Q: Nou dat is niet erg want dat geeft dan aan dat jij eh [] daar anders over denkt [] dat je het'

C: Ja'

Q: Positief vindt op zich als er meer wordt geconsumeerd.

C: Ja. [] Ooh. (3,5s) en verder?

Q: [] En ehm.

C: Maar dit komt ook uit 2005.

Q: Ja het is ook een eh'

C: \*lacht\*

Q: het is alweer een oud eh [] een oudere tekst. En bij 5 ehm (3s) Eh staat inderdaad deshalb hätten sie wenig Verständnis maar daarmee wordt [] eh worden de jongeren bedoeld. [] Dus'

C: Oooh'

Q: Vindt zij dat niet per se. En [] dan eh [] goed als je dat weet [] wat eh [] zou dan de [] het antwoord zijn op vraag 5?

C: B.

Q: Ja [] dat is inderdaad eh []

C: Ja hier stond Wien, \*glimlacht\* maar []

Q: Ja dat is'

C: Ik was aan het twijfelen daarover.

Q: Ja.

C: Oh ok.

Q: Ja en ik [] goed, ik heb ervoor gekozen om de vragen [] of de antwoorden in ieder geval in het Nederlands te doen, maar

C: Ja.

Q: Aangezien jij Duits kiest zal je [] waarschijnlijk vanaf de \*kucht\* of in ieder geval dat had je in je voorlopige profielkeuze'

C: Ja.

Q: staan [] Zal je in de bovenbouw ook meer oefenen met [] Duitse antwoorden dus dan []  
Ehm heb je niet de vertaalbarrière, Ja voor je'

C: Ja'

Q: Voor jezelf wel. Maar in principe wat er wordt gezegd dus dan. []

C: Ja

Q: In ieder geval minder eh [] over het algemeen.

C: Ja nu is het echt in het uitspreken van Duits \*giechelt\*

Q: [] Nou ja goed dat eh []

Bedanken (15:52.71-16:13.24):

Q: Ik vond het eh [] ik vond het heel goed gaan. [] En eh

C: Oh mooi.

Q: Je hebt ook nog even de tijd hè'

C: Ja'

Q: Om je Duits nog bij te schaven.

C: Ja.

Q: Eh, ik wil je hartstikke bedanken'

C: Ja, geen dank'

Q: voor eh nou eigenlijk het laatste deel van mijn onderzoek.

C: Ok.

Q: En eh [] Ja als je daar interesse in hebt dan eh [] Kan ik m'n onderzoek altijd nog opsturen  
natuurlijk.

C: O ja'

Q: Maar dat eh' \*schakelt apparatuur uit\*



## Anhang 18. Transkription: zweite Durchführung Schüler D.

**Q:** \*zet apparatuur aan\* \*schuift stoel aan\* Nou welkom [] eh tweede keer [] hardop denken. [] Het is alweer eh twee weken geleden ondertussen. [] anderhalf. [] Ehm heb je er een beetje zin in?

**D:** Ja hoor.

**Q:** Ja. \*lacht\* Ok mooi. Nou je krijgt dus eerst weer een eh [] een plaatje te zien.

**D:** Ok.

**Q:** Waar je een eh titel bij moet bedenken en eh [] daarna weer een eh [] tekst met enkele vragen.

**D:** Ja. []

**Q:** En eh [] Nou dit is het plaatje \*geeft plaatje\*

**D:** [] Ok ehm [] Europese vlag. [] Ff kijken [] Griekse vlag. (2,5s) Twee mannen [] gebouw (2,3s) eeh (2,1s) geen idee [] vast iets te maken met eh [] crisis in Griekenland denk ik? (4,8s) Ja [] voor de rest (4,3s) denk dat het daarmee te maken heeft. []

**Q:** En wat voor titel zou je het geven? [] Dan?

**D:** (2,2s) Griekse crisis? (2,9s) Ja.

**Q:** Ok. [] Nou prima. \*neemt plaatje in\* [] Dat klopt inderdaad nog steeds want eh [] Griekenland is nog steeds in crisis en eh [] dit was eh [] bedoeld om als steun eh [] dat de steun nog steeds doorgaat dus dat'

**D:** Ok.

**Q:** Griekenland nog steeds eh geld krijgt. [] Dit is een andere tekst met opgaven erbij. [] Geldt eigenlijk hetzelfde voor. \*geeft tekst met opdrachten\*

Vraag 1 (01:41.56):

**D:** Ja. [] Ok. [] Waar gaat de tekst over? [] ehm [] hm (3,2s) keine \*kijkt naar plaatje en bron\* (19,4s) waar gaat de tekst over? \*haalt diep adem\* (5,9s) Wat jongeren doen in hun vrije tijd. (10,8s) Ja.

Vraag 2 (02:32.46):

**D:** \*fluistert: Die Mehrheit der österreichischen Jugendlichen\* [] heeft voor zichzelf als persoonlijk levensdoel, veel vrije tijd te hebben. [] Wil in zijn vrije tijd vooral plezier hebben. [] wil in zijn vrije tijd veel gesprekken met jongeren voeren. (2,4s) Ehm [] \*frunnikt aan vest (2:37-03:52)\* de meerderheid van de' \*fluistert onherkenbaar\* (10,9s) Nou B [] wil in zijn vrije tijd vooral plezier hebben.

**Q:** Want hoe eh [] ben je daarachter gekomen?

**D:** Nou het staat in de tekst. [] De meerderheid van de Oostenrijkse jongeren [] verbindt vrije tijd met [] plezier \*trekt wenkbrauwen op\*.

**Q:** Ok.

Vraag 3 (03:19.23):

**D:** Wat doe jij graag in je vrije tijd? [] Nou gamen [] eh gitaar spelen [] basketballen.

**Q:** En wat voor [] voor gamen?

**D:** Eehh [] op de Playstation 4. [] en dan Black Ops 3. [] GTA. []

**Q:** Ok.

Vraag 4 (03:38.22):

**D:** Welke activiteit doet Anne het liefst in haar vrije tijd? (2,8s) \*fluistert onherkenbaar\* (13,7s) Ze kan doen wat ze wilt. (11,2s) Ze speelt piano [] ff kijken \*fluistert onherkenbaar\* [] en speelt piano. Eeeeehn [] werkt (4,6s) en werkt in een schooltheater. (4,2s) Ja. (2,5s)



Vraag 5 (04:33.23):

**D:** Bi [] Egger [] heeft weinig begrip voor het [] niet actief zijn, werkt in Wenen, is de moeder van Julia en Anja. (3,7s) Großegger (6,4s) hier is het, nee (10,6s)

**Q:** Waar ben je nu naar op zoek?

**D:** [] Naar een naam [] eh [] ik denk Biete Großegger. [] Dat zie ik staan. (2,3s) En nu zoek ik wat zij hier zegt. (3,8s) \*haalt diep adem\* Ze werkt in Wenen. (11,3s) \*haalt diep adem\* ff kijken [] ik denk B [] ze werkt in Wenen.

**Q:** [] Ok.

Vraag 6 (05:37.37):

**D:** Ff kijken [] Nach Meinung der Jugendforscherin [] kunnen volwassenen beter met vrijetijdsstress omgaan dan jongeren, kunnen volwassenen [] veel van jongeren leren, \*frunnikt aan vest (05:50-06:25)\* zorgen de vrijetijds mogelijkheden voor een [] verhoogd consumeringsgedrag. (2,9s) Begrijpen (29s) Nou [] A in ieder geval niet. \*krabt aan hoofd\* (3,9s) kunnen volwassenen veel van jongeren leren. (10,2s)

**Q:** Waarom denk je A niet?

**D:** [] Omdat [] nou ik denk dat er hier staat dat [] je [] dat jonge mensen (2,7s) even kijken [] zich vaak beter dan de z [] de beter [] die zich van de vrijetijds [] stress [] verrijke eh [] los kunnen maken

**Q:** Ok.

**D:** (2,7s) \*fluistert onherkenbaar\* verhoogd consumeringsgedrag. (13,7s) ff kijken (7,9s) Ja het is denk C [] dan is dat het positieve eraan is dat meer (3s) das Mehr konsumiert wird, dat er meer geconsumeerd wordt. [] Dus [] ik denk dat dat het dan is.

**Q:** Ok.

Vraag 7 (07:50.62):

**D:** Der Schultag von Anna ist voll mit Verpflichtungen, daarom will Anna ook [] al doet ze het graag [] niet meer uitgaan, waardoor ze niet bij het schooltheater mee kan doen. (2,4s)

Toch zijn ook bijna alle vrijetijds [] uren ingepland. (5,3s) ff kijken (11,5s) \*haalt neus op\*  
School zit vol met [] verplichtingen. (13,3s) Het is C. [] Er staat meer of minder [] bleh  
worden de vrije tijd [] vrije tijds uren ook gepland.

Vraag 8 (08:48.45):

**D:** Welke ideeën voor activiteiten in je vrije tijd heb je nog [] opgedaan naar aanleiding van deze tekst? (3,2s) Helemaal niks. \*schudt met hoofd\* (4s) Welke ideeën voor activiteiten in je vrije tijd heb je nog opgedaan [] Ja uitgaan, [] met vrienden [] afspreken, [] naar de bioscoop gaan. (3,1s)

**Q:** Ok.

**D:** Voor de rest niet.

**Q:** Nou prima. [] Eehm [] Ja dat eh [] dat was het eigenlijk al.

**D:** [] Ok.

Bedanken (09:27.88-09:48.63):

**Q:** [] Ik ehhh [] wil je hartelijk bedanken dat je hebt meegedaan aan dit onderzoek.

**D:** Geen probleem.

**Q:** En eh [] mocht je het nog eh [] het eindresultaat willen zien dan eh [] Kan je dat nog eh [] later aangeven en dan kan ik het nog eh [] per mail sturen. [] Maar dat hoeft natuurlijk niet. Het is op vrijwillige basis'

**D:** Hoeft nie'

**Q:** Ok.

**D:** Ok.

**Q:** Dan ga ik ff' \*schakelt apparatuur uit\*