

Didaktisierung der Konzepte ‘Identifikation’ und ‘interkulturelle Kompetenz’ anhand von Lezen voor de Lijst – eine Untersuchung nach literarischer Entwicklung.

Masterarbeit MA: Duitse taal en cultuur: Educatie en communicatie

Universiteit Utrecht

Lotte van Vliet

6538711

17. August 2020

Erstleser: Dr. Ewout van der Knaap

Zweitleser: Doris Abitzsch MA

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Entwicklung von didaktischem Material auf der Webseite 'Lezen voor de Lijst'. Ziel ist es, eine zielgruppengerechte Didaktisierung zu entwickeln und das Bedürfnis einer Implementierung der interkulturellen Kompetenz im fremdsprachlichen Literaturunterricht zu erfüllen. Die Basis der Arbeit ist das Niveaumodell nach Theo Witte, das literarische Entwicklung in sechs Stufen unterteilt.

Es wird eine inhaltliche Romananalyse durchgeführt, anhand des Quick Scanprinzips. In dieser Analyse werden zwei Romane analysiert und das identifikatorische und interkulturelle Potenzial festgestellt. Die Analyse bildet, zusammen mit den fünf Prinzipien Byrams, die Basis für das didaktische Material. Aus der Analyse lassen sich einige wichtige Schlussfolgerungen ziehen. Erstens wird der Zusammenhang zwischen der Identifikation und interkultureller Kompetenz deutlich. Zweitens stellt sich heraus, dass eine zielgruppengerechte Didaktisierung anhand der Prinzipien Byrams und der Konzepte Identifikation und interkulturellen Kompetenz möglich ist, dass die Entwicklung sich jedoch besser in der Praxis testen lässt.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einführung | 4 |
| 2. Theoretischer Rahmen | 6 |
| 2.1 Niveaumodell nach Theo Witte | 6 |
| 2.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen | 8 |
| 2.3 Das Potenzial der interkulturellen Kompetenz in der literarischen Entwicklung | 9 |
| 2.3.1 Identifikation und Empathie | 12 |
| 2.3.2 Interkulturelle Kompetenz | 15 |
| 3. Forschungsfrage | 18 |
| 4. Methode | 19 |
| 4.1 Quick Scan | 20 |
| 5. Analyse | 24 |
| 5.1 Quick Scan: Dazwischen: Ich | 24 |
| 5.2 Quick Scan: Geil, das peinliche Foto stellen wir online! | 30 |
| 5.3 Didaktisierung: Dazwischen: Ich | 35 |
| 5.4 Didaktisierung: Geil, das peinliche Foto stellen wir online! | 44 |
| 6. Schlussfolgerung und Diskussion | 56 |
| 7. Literaturverzeichnis | 59 |
| 8. Anhang | 64 |
| 8.1 Anhang I: Stufenmodell nach Theo Witte | 64 |
| 8.2 Anhang II: Gemeinsamer europäischer Rahmen | 64 |
| 8.3 Anhang III: Niveaubeschreibung Witte | 65 |

Kapitel 1: Einführung

Der jährliche Pisa-Bericht, der die Entwicklung der Lesefertigkeit, Mathematik und Naturwissenschaften von 15-Jährigen untersucht, konstatiert anno 2018, dass sich die Lesefertigkeit der SchülerInnen drastisch verschlechtert hat.¹ Sie ist so schlecht, dass ein Viertel der SchülerInnen am Ende der Schulkarriere nicht fähig sind, in der Gesellschaft zu partizipieren.² Außerdem stellten Witte et al. In seiner wissenschaftlichen Untersuchung heraus, dass SchülerInnen in der Oberstufe einen großen Leserückstand haben und deshalb dem Unterricht nicht folgen können.³ Nicht nur die Lesefertigkeit, sondern auch die Lesemotivation hat sich verringert. Obwohl das Lesen wichtige Vorteile bietet, verbringen die SchülerInnen ihre Zeit lieber mit den sozialen Medien. Dadurch, dass die SchülerInnen weniger lesen, schlossen bereits 140 Bibliotheken in den Niederlanden, und deshalb versuchen die übriggebliebenen Bibliotheken mittlerweile mit anderen Mitteln (z.B. mit Hiphop-Unterricht), das Interesse der SchülerInnen zu wecken.⁴

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: ist das Lesen so wichtig und wie kann die Motivation vergrößert werden? Das Lesen hat nicht nur eine sozialisierende und emanzipatorische Funktion, was bedeutet, dass die SchülerInnen lernen, über ihr eigenes Verhalten nachzudenken,⁵ sondern das Lesen hat, besonders in der Fremdsprache, auch eine kulturelle Funktion.⁶ Vor allem im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, dass SchülerInnen die fremde Kultur erfahren und das Interesse an einer anderen Kultur aktiviert wird. Curriculum.nu versucht dieses Bedürfnis zu erfüllen. Diese Expertengruppe, verantwortlich für die Innovation des Fremdsprachenunterrichts in den Niederlanden, betont die Relevanz von interkultureller Kompetenz, wobei SchülerInnen sich der kulturellen Einflüssen bewusst werden und interkulturelle kommunikative Fertigkeiten

¹ Vgl. J. van Gubbels, A.M.L van Langen, N.A.M. Maassen & M.R.M. Meelissen: Resultaten PISA- 2018 in vogelvlucht (Enschede: Universiteit Twente 2019), S. 82.

² Ebd., S. 83.

³ T. Witte, G. Rijlaarsdam & D. Schram: Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase, in: Levende Talen Tijdschrift 9 (2008) H.2, S. 19-30, hier S. 19.

⁴ F. Ligtvoet & K. Ornstein: De strijd van de bieb om de puber die niet lezen wil, <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2322537-de-strijd-van-de-bieb-om-de-puber-die-niet-lezen-wil.htm> (26.02.2020).

⁵ T. Vandenbergen: Girls will be boys. De representatie van personages in de hedendaagse jeugdliteratuur en de uitwerking op de lezer, <http://www.leeswijzer.be/begeleider/artikels/girls-will-be-boys-de-representatie-van-personages-de-hedendaagsejeugdliteratuur> (24.10.2019), S. 13-14.

⁶ D. Abitzsch & E. van der Knaap: Literatur im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Zur Auswahl eines Katalogs für freies Lesen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache, in: Deutsch als Fremdsprache 56 (2019) H.3, S. 131-141, hier S. 132.

erwerben sollten.⁷ Interkulturelle Kompetenz wurde auch früher erforscht, jedoch gab es noch keine Studien zu interkultureller Kompetenz in der Literaturdidaktik. Literatur könnte eine wichtige Rolle in der Entwicklung von interkultureller Kompetenz erfüllen, sie bietet authentisches Material, welches einen Zugang zu einer anderen Kultur ermöglicht. Wenn SchülerInnen interessante und stimulierende Bücher mit einem anderen kulturellen Hintergrund lesen, wäre es gut möglich, dass die Lesemotivation dadurch ebenfalls gesteigert wird. Beim Lesen von fremdsprachlichen Texten könnte es, wegen kultureller Unterschiede zu Schwierigkeiten kommen.⁸ Es ist daher empfehlenswert, SchülerInnen schon am Anfang des Fremdsprachenunterrichts mit deutschsprachigem Material bekannt zu machen, vorausgesetzt, dass das Lesen von SchülerInnen nicht als Behinderung betrachtet wird. Texte sollten nicht zu schwierig sein und sollten an die Interessen von SchülerInnen angepasst werden.⁹ Außerdem könnte mit passendem fachdidaktischem Material (Aufgaben, Projekte usw.) das Interesse der SchülerInnen an der Sprache und Kultur geweckt werden.

Die vorliegende Arbeit thematisiert die literarische Entwicklung anhand von interkultureller Kompetenz und befasst sich mit der Frage: Wie kann eine zielgruppengerechte Didaktisierung, die die Konzepte Identifikation und interkulturelle Kompetenz verarbeitet, zur literarischen Entwicklung von SchülerInnen beitragen? Das Kapitel 2 widmet sich der terminologischen Klärung. Die literarische Entwicklung wurde von Witte in einem Stufenmodell ausgearbeitet und formt die Basis für die Entwicklung von fachdidaktischem Material. Hier zeigt sich, dass SchülerInnen, die das identifikatorische Lesen erlernen bei voranschreitender literarischer Entwicklung in der Lage sind, sich auch mit weniger erkennbaren Figuren identifizieren zu können. Das bedeutet, dass in diesem Stadium der Bereich der interkulturellen Kompetenz einen hohen Stellenwert einnimmt, der zur Identifikation und interkultureller Kompetenz beiträgt, und diese Konzepte werden ebenfalls in Kapitel 2 erläutert. Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist, dass die SchülerInnen ein vorgegebenes sprachliches Niveau erreichen, das neben dem sprachlichen Ausdrucksvermögen auch die Lesekompetenz belegt. Diese Niveaus werden sowohl im theoretischen Rahmen als auch in der Analyse in Kapitel 5 betrachtet. Darauf aufbauend werden die Forschungs- und Teilfragen in Kapitel 3 ausgearbeitet. Im Fokus

⁷ Curriculum.nu: Leergebied Engels/MVT, <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/> (22.07.2020).

⁸ E. van der Knaap: De transfer van literaire competentie naar de vreemde taal (2015), S. 209-227, hier S. 221.

⁹ Witte, Rijlaarsdam, Schram (2008), S. 20 & 27.

des vierten Kapitels steht die Methode. Hier wird das Modell Quick Scan vorgestellt. Der Quick Scan ermöglicht die schnelle Analyse von Büchern und bietet die Grundlage für das identifikatorische und interkulturellen Potenzial. Kapitel 5 erläutert die Methode der Quick Scans und analysiert diese. Anschließend wird anhand der Quick Scans ein Ansatz ausgearbeitet, um eine zielgruppengerechte Didaktisierung anzufertigen. Abschließend folgt eine Schlussfolgerung mit einem Ausblick zur Entwicklung dieses Thema in der Forschung.

Kapitel 2: Theoretischer Rahmen

Dieses Kapitel versucht einen Überblick der Theorien und Modelle zu geben, die sich mit Identifikation und interkultureller Kompetenz auseinandersetzen. Basis der Überlegungen sind die Theorien von Witte und Byram. Zuerst wird das Niveaumodell von Witte skizziert und es wird eine Verbindung mit dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen hergestellt. Anschließend wird die Webseite ‘Lezen voor de Lijst’ diskutiert und mit den Begriffen ‘Identifikation’ und ‘interkulturelle Kompetenz’, die eine Basis für die Didaktisierung darstellen, verglichen.

2.1 Niveaumodell nach Theo Witte

Es wurde konstatiert, dass das Leseniveau von SchülerInnen in der niederländischen Oberstufe unzureichend ist, und dass auch die Lesemotivation deutlich zurückbleibt.¹⁰ Um die literarische Entwicklung nachvollziehen und kategorisieren zu können, hat Witte Faktoren, die die Entwicklung beeinflussen erforscht, und außerdem die Eigenschaften von LeserInnen in den verschiedenen Stadien konstruiert. In der Schule werden SchülerInnen mit vielen neuen Dingen konfrontiert; neue FreundInnen, Hausaufgaben, biologische Reifungsprozesse: die Pubertät ist eine der schwierigsten Perioden im Leben. Die Kinder entwickeln sich ganz unterschiedlich und durchlaufen diesen Prozess auch in ihrem individuellen Tempo. Der Unterricht wird vielfach trotzdem für die DurchschnittsschülerInnen entwickelt.¹¹ Wenn im Unterricht die persönlichen

¹⁰ Ebd., S. 19.

¹¹ T. Witte: Door het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (Delft: Eburon 2008), S. 62.

Interessen berücksichtigt würden, entstände eine intrinsische Motivation und diese könnte die Lesekompetenz positiv beeinflussen.¹² Um diese persönliche und differenzierte Vorgehensweise zu stimulieren hat Witte ein Niveaumodell entwickelt. Er betont, dass ‘die’ literarische Entwicklung, bei der nur das Endziel wichtig ist, nicht existiert, vielmehr sollte von ‘einer’ literarischen Entwicklung gesprochen werden.¹³ Diese Entwicklung ist schließlich ein Prozess, den die SchülerInnen in aufeinanderfolgenden Niveaus durchlaufen. Das Niveaumodell resultiert aus diesen Erkenntnissen und unterteilt die literarische Entwicklung in sechs Stufen. Weitere Informationen zu diesem Modell finden sich in Kapitel 8 dieser Arbeit. Dieses Konzept wurde für den niederländischen Literaturunterricht entwickelt, wäre jedoch auch im Fremdsprachenunterricht hilfreich.¹⁴ Die Niveaustuktur motiviert die SchülerInnen, da es eine Einsicht in den eigenen Lernprozess bietet.¹⁵ Mittels verschiedener niveauabhängiger Merkmale können die SchülerInnen selbst bestimmen wie weit sie schon sind, was das Ziel ist, und wie sie zu diesem Ziel gelangen.¹⁶ Das Modell bietet nicht nur den SchülerInnen Orientierung, sondern auch den Lehrern und Bibliotheken.¹⁷ Mit ihrer beruflichen Erfahrung können Lehrer zwar die literarische Entwicklung einzelner SchülerInnen einschätzen, aber mit einem klaren Niveaumodell wird diese Einschätzung zusätzlich konkret nachvollziehbar und wissenschaftlich begründet. Es wäre deshalb sinnvoll, dieses Modell auch im Fremdsprachenunterricht zu verwenden. Für SchülerInnen ist deutlich was erwartet wird und die Kommunikation zwischen den Schulfächern könnte somit verbessert werden.¹⁸ Das Niveaumodell von Witte wird schon für deutsche und friesische Sprache angewendet. Wie van der Knaap betont, ist zu hervorzuheben, dass die literarische Kompetenz von den Sprachen unabhängig ist und sich die literarische Entwicklung über die Sprachen hinweg in einer vergleichbaren Art entwickelt.¹⁹ Der Transfer L1 nach L2 wäre möglich, vorausgesetzt, dass in der Muttersprache das Lesen stimuliert wird und die SchülerInnen

¹² Witte, Rijlaarsdam & Schram (2008), S. 28.

¹³ Witte (2008), S. 95.

¹⁴ Vgl. dazu E. van der Knaap: Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 51 (2014) H.4, S. 215-225.

¹⁵ Witte (2008), S. 474.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ van der Knaap (2014), S. 218.

¹⁸ Ebd., S. 219.

¹⁹ Ebd., S. 222.

sich metakognitive Fertigkeiten aneignen.²⁰ Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass eine sprachliche Interferenz beim Lesen in L2 möglich ist und oft auch passiert.²¹ Diese wissenschaftliche Ausarbeitung beschäftigt sich primär mit der literarischen Kompetenz, daher wird hier nicht näher auf die sprachliche Interferenz eingegangen.

Das Niveaumodell von Witte bietet Anknüpfungspunkte, die nicht nur bei der Bestimmung der literarischen Kompetenz unterstützen, sondern auch Aspekte um die Unterschiede zwischen SchülerInnen zu betrachten. Pro Klasse gibt es drei bis vier unterschiedliche Leseniveaus und das bedarf eines differenzierten Literaturunterrichts.²² Die Niveaus sind unabhängig von Alter und Klasse. Es wurden bereits Referenzniveaus, die SchülerInnen im Fach Niederländisch beim Schulabschluss erreichen sollten, aufgestellt: VMBO sollte auf Niveau 2F lesen, HAVO 3F und VWO 4F.²³ Angenommen wird, dass dieselben Referenzniveaus auch im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu erreichen wären.²⁴ Das Niveaumodell hat in einer Webseite kulminiert: ‘Lezen voor de Lijst’. SchülerInnen können ihrem eigenen Niveau entsprechend Bücher herausuchen und Aufgaben dazu machen. Um eine positive Leseerfahrung zu ermöglichen, ist ein passendes Angebot und eine ausreichende Didaktisierung, die verschiedenen Kompetenzen anspricht, erforderlich.

2.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Die literarischen Niveaus werden auf ‘Lezen voor de Lijst’ auch mit den sprachlichen Niveaus vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen verknüpft.²⁵ Während die literarische Kompetenz einige Kenntnisse in der Muttersprache verlangt, braucht (und hat) das sprachliche Niveau diesen Vorteil nicht.²⁶ Der GER beschreibt pro Fertigkeit die sprachliche Kompetenz mit ‘can-do statements’. Sie beschreiben die Kompetenzen über den die SchülerInnen schon verfügen bzw. verfügen sollten. Die Gestaltung von Literaturunterricht mit nur drei Endzielen ist sehr frei, für das sprachliche Niveau jedoch gibt es eine kontinuierliche Lehrkurfve mit deutlichen

²⁰ A. van Gelderen, R. Schoonen, R.D. Stoel, K. de Glopper & J. Hulstijn: Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2. A longitudinal analysis of constituent components, in: Journal of Educational Psychology 99 (2007) H.3, S. 477-497, hier S. 487.

²¹ van der Knaap (2015), S. 221.

²² Lezen voor de lijst: Docenten – informatie, <https://www.lezenvoordelijst.nl/docenten-informatie> (15.05.2020).

²³ SLO: Referentiekader taal, <https://slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/referentiekader-taal> (15.05.2020).

²⁴ van der Knaap (2014), S. 222.

²⁵ Ab dieser Stelle mit der Abkürzung ‘GER’ angedeutet.

²⁶ Abitzsch & van der Knaap (2019), S. 139.

Endzielen. Die Lesefertigkeit sollte Ende VMBO das sprachliche Niveau A2, bei HAVO B2 und VWO C1 erreicht haben.²⁷

Bis 2018 wurde nur die sprachliche Kompetenz, die SchülerInnen beim Lesen haben sollten, beschrieben und erst auf Niveau C1 wurde auch die literarische Kompetenz miteinbezogen. Im Jahr 2018 wurde der GER ergänzt; nun wird auch das literarische Lesen in Niveaustufen unterteilt.²⁸

2.3 Das Potenzial der interkulturellen Kompetenz in der literarischen Entwicklung

Mit einem angemessenen Angebot und passenden Aufgaben könnte die literarische Entwicklung gefördert werden, sonst nimmt die Lesemotivation ab und somit auch die Lesefertigkeit. Eine persönliche Vorgehensweise, wodurch die Autonomie der SchülerInnen stimuliert wird, hat eine positive Auswirkung auf ihre intrinsische Motivation.²⁹ Diese intrinsische Motivation ist wichtig, denn die SchülerInnen wollen freiwillig lesen und haben eine offene Haltung anderen Perspektiven und Kulturen gegenüber.³⁰ Geeignete Jugendliteratur könnte zu dieser Motivation beitragen: sie beschreibt eine Hauptfigur auf der Suche nach der eigenen Identität und schließt somit an die Erfahrungswelt von Adoleszenten an.³¹ ‘Lezen voor de Lijst’ erfüllt diese Funktion, denn die meisten Bücher handeln von Adoleszenten, die sich auf eine Suche befinden.

Konstatiert wurde schon, dass die interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht wichtiger wird und von Curriculum.nu hervorgehoben wird. Literatur ist Träger von kulturellen Inhalten und stimuliert somit die Selbstverwirklichung und gesellschaftliche Erziehung.³² ‘Lezen voor de Lijst’ sollte bei diesen Kompetenzen anschließen. Es zeigt sich, dass die Aufgaben die interkulturelle Kompetenz jedoch nicht zur Genüge anregen. Sie sollte mit konkreten

²⁷ ERK: eindniveaus VO en ERK, <https://erk.nl/docent/streefniveaus/> (15.05.2020).

²⁸ Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (15.5.2020), S. 65.

²⁹ Witte, Rijlaarsdam & Schram (2008), S. 9; R. van Steensel, L. van der Sande & L. Arends: Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers... en betere lezers, in: Levende Talen Tijdschrift 18 (2017) H.2, S. 3-13, hier S. 9.

³⁰ Duo onderzoek: De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren (Amsterdam: Stichting Lezen 2017), S. 18.

³¹ H. Van Lierop- de Brouwer & N. Bastiaansen-Harks: Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs (Amsterdam: Stichting Lezen 2005), S. 56.

³² Ebd., S. 52.

Fragestellungen, die die kritische Fähigkeit stimulieren weiter fördern. So zum Beispiel anhand folgender Fragen:

“*Warum/Wieso* hat die Hauptfigur so gehandelt?”

oder “Kannst du *verstehen*, dass die Hauptfigur in *dieser Situation* so gehandelt hat?”³³

Mit diesen Fragen könnten die SchülerInnen sich (zeitweilig) von den eigenen kulturellen Standpunkten und Urteilen distanzieren. Dies ist ein wichtiger Prozess bei der Entwicklung von interkultureller Kompetenz.³⁴ Ansätze um diese Entwicklung weiter zu fördern, sind auf ‘Lezen voor de Lijst’ bereits gemacht worden. Einige Beispiele sind:

“Wodurch unterscheiden sich die beiden Figuren Tschick und Maik? Wo liegen ihre Gemeinsamkeiten? Mach eine Liste, in der du die beiden Figuren und ihr soziales Umfeld vergleichst.”³⁵

“Verteilt euch in zwei Gruppen und führt eine ‘Leere Stuhl’-Diskussion zum Thema. Nehmt verschiedene Standpunkte ein. Welche Argumente findet ihr überzeugend und moralisch nachvollziehbar?”³⁶

SchülerInnen sollten sich bei diesen Aufgaben in die Hauptfiguren hineinversetzen und sich dem Einfluss des sozialen Umfelds des literarischen Charakters bewusst werden. Auch werden Ansätze zur kritischen Reflektion gefördert. Andererseits bleiben manchen Aufgaben auch nur auf der oberflächlichen Ebene:

³³ Vgl. Dazu V. Hernot: Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming. De perfecte driehoek (deel 1), in: Levende Talen Magazine 8 (2019), S. 5-9, hier S. 8; L. Bredella: Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit (Tübingen: Narr Francke Verlag 2012), S. 44.

³⁴ C.D.P. Oeveren: ITHAKA gaf je de reis... Op weg naar reflectie op het eigene en het vreemde in het literatuuronderwijs klassieke talen (Amsterdam: Proefschrift Vrije Universiteit 2019), S. 53.

³⁵ D. Altinay-Sezen: Tschick. Niveau 3 Aufgaben, <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/niveau-3/tschick/?opdrachten>. (6.6.2020).

³⁶ A. Poschmann: 28 Tage lang. Niveau 3 Aufgaben, <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/niveau-3/28-tage-lang/?opdrachten> (6.6.2020).

“Erstelle eine Tabelle nach folgendem Muster, in der du die jugendsprachlichen Äußerungen und deren Bedeutung aufschreibst.”³⁷

“Hannis kleiner Bruder Alfred ist begeistert von dem Nationalsozialismus und steht dem Kommen eines französischen Kriegsgefangenen skeptisch gegenüber. Jedoch ändert sich sein Verhalten und er kommt schließlich gut mit dem Franzosen klar (...).

- a. Schreibe eine Ansichtskarte (...).
- b. Lies andere eingereichte Exemplare
- c. Diskutiere die inhaltliche Korrektheit anhand von den historischen Ereignissen.
- d. Korrigiere oder ergänze deine Ansichtskarte”³⁸

Beide Aufgaben könnten die interkulturelle Kompetenz fördern: “Sein Verhalten ändert sich”, Warum ändert sein Verhalten? Wie lässt sich das argumentieren? Hier wird jedoch nur der sprachliche Inhalt getestet. In einer pluralen Strategie, wie Bloemert entwickelt hat, werden alle Aspekte abgegrenzt: Text, Leser, Kontext und Sprache.³⁹ Auch obengenannte Aufgaben bieten Chancen, diese plurale Strategie zu nutzen und somit sowohl sprachliche Aspekte als auch Kontext zu erarbeiten. ‘Lezen voor de Lijst’ hat eine wichtige Funktion bei der Entwicklung literarischer Kompetenz. Dennoch hat literarische Entwicklung mehrere Ziele und Möglichkeiten zur Entwicklung anderer Kompetenzen und sie wird mit der Webseite (noch) nicht ausreichend genutzt. Ziel der Arbeit ist es zu analysieren, welche Faktoren für die Entwicklung interkultureller Kompetenz wichtig sind. Eine Fähigkeit, die der interkulturellen Kompetenz vorausginge, ist die Möglichkeit zur Identifikation bzw. die Fähigkeit sich in andere Menschen hineinzusetzen. Niveau 2 kennzeichnet sich durch ‘identifikatorisches Lesen’, wobei die SchülerInnen von einer ihnen vertrauten Welt lesen.⁴⁰ Die SchülerInnen sind altersentsprechend auf einer Suche und

³⁷ C. Gass: Tschick. Niveau 3 Aufgaben, <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/niveau-3/tschick/?opdrachten> (6.6.2020).

³⁸ F. Kox: Au revoir, bis nach dem Krieg. Niveau 3 Aufgaben, <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/niveau-3/au-revoir-bis-nach-dem-krieg/?opdrachten> (6.6.2020).

³⁹ J. Bloemert, S. de Goede & M. Goedhard: Doordacht en doorlopend – via een meervoudige benadering naar een verrijkt mvt-literatuuronderwijs, in: Levende Talen Magazine 3 (2017), S. 11-15, hier S. 13.

⁴⁰ Lezen voor de Lijst: Duits. Leesniveaus, <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/leesniveaus/> (15.5.2020).

werden mit einer Hauptfigur konfrontiert, die sich auch in dieser Lebensphase befindet. Niveau 3 sieht vor, dass die SchülerInnen ein Interesse an Themen entwickeln, die nicht mehr so vertraut sind und bereit sind, neue Sichtweisen zu betrachten und die eigene zu reflektieren.⁴¹ Die Möglichkeit, sich mit einer Hauptfigur zu identifizieren, bleibt in allen Phasen relevant. Die Fähigkeit sich auch mit anderen Kulturen zu identifizieren bzw. zu sympathisieren, entwickelt sich allerdings mit der literarischen Entwicklung. Eine Didaktisierung, die SchülerInnen von der eigenen Identität bewusst macht und sie für das ‘Fremde’ interessiert, ist hilfreich und notwendig.

2.3.1 Identifikation und Empathie

Garbe stellt fest, dass in der Pubertät eine Lesekrise entsteht.⁴² SchülerInnen entwickeln andere Interessen und die Lesefrequenz verringert sich.⁴³ Der Wendepunkt in der Leseentwicklung wird auf das Alter von 12 Jahren eingeschätzt.⁴⁴ Vandenberg beschreibt dieses Alter als ‘Heldenalter’, in dem die Identifikation mit Hauptfiguren essenziell ist.⁴⁵ Das Gefühl entsteht, dass die SchülerInnen diese Zeit allein durchstehen müssen, dass niemand sie versteht; erkennbare Hauptfiguren und Situationen (in Jugendliteratur) könnten hierbei unterstützend wirken. Die Möglichkeit zur Identifikation ist nicht nur bei der literarischen, sondern auch bei der biologischen Entwicklung von Bedeutung. Wichtig ist, eine eindeutige Definition zum Begriff ‘Identifikation’ zu erstellen. Diese Masterarbeit verwendet die Definition, wie de Graaf und andere diese formulieren: “Identifikation ist eine Kombination von verschiedenen Verbindungen, die LeserInnen mit Figuren empfinden, wie Empathie und Sympathie.”⁴⁶ Hoeken und andere fügen hinzu, dass man beim Lesen die Pläne und Ziele der Hauptfiguren übernimmt und bestimmte Emotionen dazu fühlt, wenn diese gelingen.⁴⁷ Außerdem gibt es verschiedene Niveaus von Identifikation.⁴⁸ Einige Faktoren, die eine Rolle bei Identifikation spielen, werden hier erläutert.

⁴¹ Ebd.

⁴² Garbe 2002, in: Witte, Rijlaarsdam & Schram (2008), S. 19.

⁴³ J. van den Eijnden: Leesverschillen tussen jongens en meisjes: aangeboren of aangeleerd? (Amsterdam: Stichting Lezen 2014), S. 6.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Vandenberg (2010), S. 2.

⁴⁶ frei übersetzt aus: A. de Graaf, J. Sanders, H. Beentjes & H. Hoeken: De rol van identificatie in narratieve overtuiging, in: Tijdschrift voor Taalbeheersing 29 (2007) H.3, S. 237-250, hier S. 237.

⁴⁷ H. Hoeken, M. Kolthoff & J. Sanders: Story perspective and character similarity as drivers of identification and narrative persuasion, in: Human Communication Research 42 (2016), S. 292-311, hier S. 293.

⁴⁸ M.B. Oliver, H. Bilandzic, J. Cohen, A. Ferchaud, D.D. Shade, E.J. Bailey & C. Yang: A penchant for the immoral: Implications of parasocial interaction, perceived complicity, and identification on liking of anti-heroes, in: Human Communication Research (2019), S. 1-33, hier S. 5.

Erstens die Erzählperspektive: Forschungen von van de Graaf und andere (2007) und Hoeken und andere (2016) stellen fest, dass die Ich-Perspektive wichtig ist bei der Wahrnehmung einer (Haupt)Figur.⁴⁹ Die Ich-Perspektive ermöglicht Identifikation mit der Hauptfigur und auch eine personale Perspektive, wobei die Gedanken und Gefühle der Hauptfigur aus einer er/sie-Perspektive beschrieben werden. Dies könnte ein Faktor zur Identifikationsmöglichkeit sein.⁵⁰ Zweitens könnte eine Ähnlichkeit mit der Hauptfigur für SchülerInnen wichtig sein. Ähnlichkeit im Bezug zum Alter und Geschlecht, aber auch der biografische Hintergrund und die Situation könnte für SchülerInnen wichtig für die Identifikation sein.⁵¹ Jungen können sich besser mit einer männlichen Hauptfigur identifizieren, während Geschlecht für Mädchen weniger entscheidend ist.⁵² Dagegen ist das Alter der Hauptfigur für Mädchen wichtiger als für Jungen.⁵³

Zentral für diese Arbeit ist auch der Begriff der Empathie. Beim Lesen könnten die SchülerInnen verschiedene Leserrollen integrieren. Andringa stellt einen Unterschied zwischen der Beobachterrolle und Teilnehmerrolle fest. Die Erste ist mit der Sympathie verknüpft.⁵⁴ Die LeserInnen fühlen sich mit der Hauptfigur verbunden, aber beobachten die Geschehnisse, statt sie zu erleben. Die Reaktion der LeserInnen ist eine Reaktion auf die Emotionen der Hauptfigur (wie Mitleid und Freude).⁵⁵ Mit der Teilnehmerrolle dagegen werden LeserInnen Teil der Geschehnisse und können sich in der Situation wiedererkennen.⁵⁶ Sie empfinden Empathie, was bedeutet, dass ihre Gefühle mit den Gefühlen der Hauptfigur übereinstimmen.⁵⁷ Diese Empathie könnte in zwei Arten von Identifikation getrennt werden. Erstens die Gleichheitsidentifikation, in der die LeserInnen die Situation erkennen und mit ihrem Leben vergleichen können. Zweitens die Wunschidentifikation, in der die LeserInnen sich wünschen, so wie die Hauptfigur zu sein.⁵⁸ Diese verschiedenen Verhaltensweisen beweisen, dass SchülerInnen sich nicht unbedingt völlig

⁴⁹ de Graaf und andere (2007), S. 239; Hoeken und andere (2016), S. 295.

⁵⁰ de Graaf und andere (2007), S. 239.

⁵¹ Hoeken und andere (2016), S. 301.

⁵² van den Eijnden (2014), S. 17.

⁵³ M. Stoter, A. Kamphuis & L. Kamphuis: Puberaal (lees)gedrag bij vreemde talen, in: *Levende Talen Magazine* 8 (2008), S. 17-21, hier S. 19.

⁵⁴ S. Keen: *Empathy and the novel* (Oxford: University Press 2007), S. 5.

⁵⁵ E. Andringa: *Reële lezers*, in: *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*, hrsg. K. Brillenburg Wurth & A. Rigney (Amsterdam: University Press 2006), S. 231-263, hier S. 253.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Keen (2007), S. 5.

⁵⁸ Andringa (2006), S. 254.

identifizieren müssen, um trotzdem Empathie oder Sympathie zu fühlen und somit gehört die interkulturelle Kompetenz auch zur Identifikation.

Eine gut entwickelte ‘theory of mind’ könnte das empathische Vermögen stimulieren (und somit mutmaßlich auch die interkulturelle Kompetenz). Es hat den Anschein, dass die ‘theory of mind’ bei Frauen besser entwickelt ist,⁵⁹ aber das (stereotype) soziale Geschlecht könnte auch eine Rolle spielen.⁶⁰ Das empathische Vermögen korreliert mit der Fähigkeit, sich in Charaktere hineinzusetzen, wird als Charakterzug betrachtet und ist somit vom Text unabhängig.⁶¹ Die ‘theory of mind’ ist die Fähigkeit, eine Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, auch Perspektiven, die nicht mit der eigenen Sichtweise übereinstimmen.⁶² Aus diesem Grund spielt sie auch eine Rolle bei der Identifikation, denn SchülerInnen brauchen ein bestimmtes Entwicklungsniveau, um diese Perspektiven zu akzeptieren. Wenn die literarische Kompetenz zunimmt, entwickelt sich auch die ‘theory of mind.’ Mit Vorsicht könnte konkludiert werden, dass SchülerInnen zuerst, mittels Identifikation, die eigene Identität entwirren und sich anschließend mit demselben Prozess andere Kulturen erschließen. Die Verbindung zwischen Identifikation und interkultureller Kompetenz wird erneut deutlich. Um die interkulturelle Kompetenz zu fördern, sollte auch ein Anspruch auf die eigene Identität gemacht werden und Literatur hat eine wichtige Funktion. Mit Literatur können die SchülerInnen mit den eigenen und ‘fremden’ Denkweisen experimentieren.⁶³ Nicht nur die ‘theory of mind’ wird begünstigt, sondern auch die Selbstreflexion wird stimuliert: während des Lesens muss man ein Urteil suspendieren und es entsteht die Möglichkeit, sich in eine neue Situation hineinzusetzen.⁶⁴ Mittels Lesen können SchülerInnen risikofrei experimentieren und ihre Meinung und Selbstreflexion entwickeln. Konijn und Hoorn stellen fest, dass LeserInnen die eigene Situation mit der erzählten Situation verknüpfen und es somit zur persönlichen Entwicklung und dem Verhalten in einer ähnlichen Situation beiträgt.⁶⁵ Dies könnte erklären, dass LeserInnen sich manchmal auch mit dem ‘bad guy’ identifizieren oder sich zumindest vorstellen können, wie sie sich in einer negativen Situation

⁵⁹ van den Eijnden (2014), S. 10.

⁶⁰ Keen (2007), S. 7.

⁶¹ E. van Schooten & K. de Glopper: Literary response and attitude toward reading fiction in secondary education: trends and predictors, in: *L1 Educational studies in Language and Literature* 6 (2006) H.1, S. 97-174, hier S. 156.

⁶² E.M. Koopman & F. Hakemulder: Effects of Literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework, in: *Journal of Literary Theory* 9 (2015) H.1, S. 79-111, hier S. 83.

⁶³ Ebd., S. 79.

⁶⁴ Ebd., S. 80 & 81.

⁶⁵ E.A. Konijn & J.F. Hoorn: Some like it bad: Testing a model for perceiving and experiencing fictional characters, in: *Media Psychology* 7 (2005) H.2, S. 107-144, hier S. 112.

verhalten würden. Es ist möglich gleichzeitig Sympathie und Abneigung zu erfahren.⁶⁶ Es könnte möglich sein, dass die Entwicklung, die SchülerInnen während des literarischen Lesens durchmachen, auch das Verhalten in der Wirklichkeit korrigiert.⁶⁷ Dies wurde bislang noch zu wenig geforscht und eine Überprüfung dieser Annahme würde den Rahmen dieser Ausarbeitung übersteigen.

Abschließend konnte festgestellt werden, dass die Identifikation ein Prozess des Wiedererkennens ist und, wenn die literarische Entwicklung sich weiter ausbildet, auch für ein Wiedererkennen des Anderen sorgt. Adoleszenten entwickeln das Vermögen zur (kritischen) Selbstreflexion⁶⁸ und sind bereit, andere Perspektiven und Denkweisen zu betrachten.⁶² Bei dem Bereich der Identifikation konnte eine Übereinstimmung festgestellt,⁶⁹ bei der interkulturellen Kompetenz konnten sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede festgestellt werden und die SchülerInnen lernen diese kritisch zu reflektieren. Die Funktion der Identifikation verschwindet nicht, sie wird neugestaltet. Diese Neugestaltung äußert sich in der interkulturellen Kompetenz.

2.3.2 Interkulturelle Kompetenz

Literatur thematisiert das Fremde.⁷⁰ Da Literatur sich mit authentischem Material auseinandersetzt, wird einerseits die andere Kultur zugänglich und andererseits werden Vorurteile und Stereotypen korrigiert.⁷¹ Literatur hat eine emanzipierende und sozialisierende Funktion⁷² und gleichzeitig eine wichtige Rolle beim Erwerb der interkulturellen Kompetenz. Diese Kompetenz wurde viel erforscht, aber im literaturdidaktischen Feld ist sie ein noch relativ neuer Begriff. 2019 wurde interkulturelle Kompetenz von Curriculum.nu in der Neugestaltung des Fremdsprachenunterrichts explizit aufgenommen und verschaffte somit explizite Ziele der interkulturellen Kompetenz.⁷³

⁶⁶ Ebd., S. 113.

⁶⁷ Koopman & Hakemulder (2015), S. 97.

⁶⁸ Vandenberg (2010), S. 2.

⁶⁹ H.J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Berlin: Walter de Gruyter 2010), S. 1476.

⁷⁰ A. Leskovec: Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte, in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15 (2010) H.2, S. 237-255, hier S. 237.

⁷¹ Ebd., S. 240.

⁷² Vandenberg (2010), S. 13.

⁷³ Curriculum.nu: Leergebiet Engels/MVT (15.05.2020).

Ein(e) interkulturell kompetente(r) Schüler(in) hat eine offene Haltung gegenüber anderen Kulturen und ist sich von dem eigenen kulturellen Hintergrund bewusst.⁷⁴ Im Fremdsprachenunterricht wird diese Kompetenz in drei Komponenten aufgliedert. Erstens sollten SchülerInnen über Kenntnisse von Land, Religion, Gebräuchen usw. verfügen. Zweitens ist die Haltung von SchülerInnen wichtig: Sind sie bereit, mit einer offenen Haltung die Welt und andere Kulturen zu betrachten? Drittens ist es wichtig, was mit den Kenntnissen und Haltungen gemacht wird; welche Fertigkeiten benutzt werden. In Bezug auf Literatur wäre es zum Beispiel die Fähigkeit einen Text zu interpretieren und Zusammenhänge mit der eigenen Kultur festzustellen und zu reflektieren.⁷⁵ Die SchülerInnen sind in der Lage sich nicht nur mit vertrauten Themen zu identifizieren, sondern empfinden auch Identifikation bzw. Empathie mit anderen Kulturen. Interkulturelle Kompetenz spielt nicht nur bei der Betrachtung von zwei verschiedenen Kulturen (Deutschland - Niederlande) eine Rolle, sondern vielmehr auch innerhalb der Klasse.⁷⁶

Beim Lesen werden verschiedene Schemata aktiviert, diese enthalten Vorkenntnisse von Themen und Situationen und erleichtern das Verstehen eines Textes.⁷⁷ Wenn SchülerInnen in der Fremdsprache oder von einer Fremdkultur lesen, wäre es möglich, dass Schemata entstehen, die sie nicht kennen und kulturelle Differenzen darstellen.⁷⁸ Interkulturelle Kompetenz ist das Erwerben dieser Sinnstrukturen, die von Altmayer als 'kulturelle Deutungsmuster' bezeichnet werden.⁷⁹ Die Auseinandersetzung mit Texten hilft den SchülerInnen, die bekannten Deutungsmuster zu "reflektieren, umstrukturieren, weiterentwickeln und anzupassen, sodass sie in der Lage sind einen fremdsprachlichen Text Sinn zuschreiben zu können."⁸⁰ Diese Deutungsmuster bieten die Möglichkeit, in einer Zeit, in der Kultur nicht mehr nur als nationale Entität, sondern vielmehr als hybride betrachtet wird, das Wissen der SchülerInnen zu erweitern.⁸¹ Altmayer unterscheidet vier Dimensionen, wovon die Deutungsmuster abhängig sind: Identität, Zeit, Raum und Werte.⁸² Wenn

⁷⁴ E. van der Knaap: *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs* (Bussum: Coutinho 2019), S. 147.

⁷⁵ Ebd., S. 153.

⁷⁶ C. Altmayer: *Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?*, in: *Germanistische Mitteilungen* 65 (2007), S. 7-21, hier S. 17.

⁷⁷ C. Biebricher: *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens* (Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag 2008), S. 29.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Altmayer (2007), S. 15.

⁸⁰ Ebd., S. 16-17.

⁸¹ G. Blell & S. Doff: *It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-Classroom*, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (2014) H.1, S. 77-96, hier S. 79.

⁸² Altmayer (2007), S. 19.

die SchülerInnen diesen Dimensionen Kontext geben können, ist interkulturelle Kommunikation möglich. Die Dimensionen zeigen, dass es kein Endziel geben kann und, dass interkulturelle Kompetenz ein stetiger Prozess ist.⁸³ Sie muss in jeder Phase stimuliert werden, wobei immer erst auf individuellem Niveau Interesse und Haltungen geformt werden, sodass anschließend Kenntnisse erworben werden und dann kritische Reflektion ermöglicht wird.⁸⁴ Beim Didaktisieren der interkulturellen Kompetenz sollte deshalb beachtet werden, dass es keine eindeutigen Antworten geben kann: es gibt schließlich auch nicht eine Perspektive oder Wahrheit. Das Material und die Aufgaben müssten zum Nachdenken anregen und die SchülerInnen interessieren, sodass sie bereit sind, sich selbst und ihre Umwelt kritisch zu evaluieren.⁸⁵ Perspektivwechsel ermöglichen die kritische Evaluierung und lehren die SchülerInnen, die Welt empathisch zu betrachten.⁸⁶ Sie sollten zwischen den Außen- und Innenperspektiven wechseln. Einerseits lernen sie mit der Außenperspektive die fremde Kultur als Teil dieser Kultur zu erfahren. Andererseits wird mit der Innenperspektive die fremde Kultur aus der Eigenkultur heraus betrachtet. Dieser Perspektivwechsel verlangt die Bereitschaft, eigene Normen und Werte zu suspendieren, um das Fremdverstehen zu ermöglichen.⁸⁷

Wie bereits angedeutet, ist Literatur eine risikofreie Möglichkeit, mit anderen Perspektiven zu experimentieren. Literatur ermöglicht einen Dialog mit dem Selbst und dem Anderen⁸⁸ und stellt Situationen dar, die die SchülerInnen reflektieren können.⁸⁹ Diese Funktion der Literatur ist auch für die Entwicklung interkultureller Kompetenz wichtig, denn Literatur ermöglicht es neue Welten und Kulturen zu entdecken und probeweise damit umzugehen.⁹⁰ Es wäre sinnvoll, SchülerInnen den eigenen kulturellen Hintergrund bewusst zu machen und festzustellen, dass sie einen Text immer mit diesem Hintergrund betrachten.⁹¹

Konstatiert wurde, dass die Aufgaben auf 'Lezen voor de Lijst' nur ansatzweise interkulturelle Kompetenz stimulieren. Um die Aufgaben Gestalt zu geben, sodass sie an die

⁸³ D. Deardorff: Identification and Assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, in: Journal of Studies in International Education 10 (2006) H.3, S. 241-266, hier S. 259.

⁸⁴ Ebd., S. 256.

⁸⁵ P. Moeyes: Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming. Van kritische lezer tot volwaardig(er) burger (deel 2), in: Levende Talen Magazine 1 (2020), S. 5-9, hier S. 8.

⁸⁶ Hernot (2019), S. 8.

⁸⁷ Krumm und andere (2010), S. 1393-1394.

⁸⁸ Blell & Doff (2014), S. 82.

⁸⁹ Bredella (2012), S. 15.

⁹⁰ Ebd., S. 41.

⁹¹ Krumm und andere (2010), S. 1382.

Förderung interkultureller Kompetenz beitragen, werden weitere Kriterien benötigt. Die Didaktisierung dieser Masterarbeit beruht auf den Prinzipien Byrams. Im Folgenden werden die Prinzipien erläutert:⁹²

- **Attitüde:** die Neugier und Offenheit, mit denen SchülerInnen andere Kulturen begegnen, aber auch die Bereitschaft diese Kulturen ohne Vorurteile zu betrachten.
- **Kenntnisse:** objektive Kenntnisse von Kulturen wie: Gebräuche, Religion, Geschichte usw.
- **Fertigkeiten zur Interpretation:** die Fähigkeit, ein Dokument oder Ereignis aus der Fremdkultur zu interpretieren und diese mit einem vergleichbaren Dokument oder Ereignis aus der eigenen Kultur zu vergleichen.
- **Fertigkeiten zur Entdeckung und Interaktion:** die Fähigkeit neue Kenntnisse über eine Kultur zu erwerben und diese Kenntnisse/Attitüde/Fertigkeiten während der Kommunikation zu benutzen.
- **Kritisches Bewusstsein:** die Fähigkeit, um die eigene Kultur und die andere Kultur kritisch zu evaluieren.

Diese Prinzipien sind auch schon im Fremdsprachenunterricht anwesend (Haltung, Kenntnisse, Fertigkeiten) und bieten einen Rahmen für eine Didaktisierung von Literatur. Um die interkulturelle Kompetenz zu fördern sollten sich Aufgaben an diese Prinzipien anschließen. Es ist möglich, auf verschiedenen literarischen Entwicklungsniveaus mit den Prinzipien zu arbeiten, vorausgesetzt, dass die Kompetenzen auf dieser Niveaus berücksichtigt werden.

Kapitel 3: Forschungsfrage

Eine Möglichkeit, die literarische Entwicklung zu stimulieren, ist mittels interkultureller Kompetenz. Eine wichtige Funktion liegt bei der Verarbeitung von Texten. Wie vorher erwähnt, wird auf 'Lezen voor de Lijst' bei verschiedenen Texten eine Didaktisierung durchgeführt, aber diese integrieren bislang das Konzept von interkultureller Kompetenz noch nicht zur Genüge. Das Ziel dieser Arbeit ist die Förderung von interkultureller Kompetenz anhand von Literatur zu

⁹² Byram 1997, in: Blell & Doff (2014), S. 84-85.

ermöglichen. Die Frage, die sich an dieser Stelle stellt ist: Wie kann eine zielgruppengerechte Didaktisierung, die die Konzepte Identifikation und interkulturelle Kompetenz verarbeitet, zur literarischen Entwicklung von SchülerInnen beitragen?

Teilfragen dabei sind:

1. Welche Aspekte tragen zur Identifikation bei?

Mit dieser Teilfrage wird versucht, das Konzept Identifikation auszuarbeiten und Faktoren, die eine Rolle bei der Identifikation spielen näher zu erläutern.

2. Wie trägt die interkulturelle Kompetenz zur literarischen Entwicklung bei?

Um diese Teilfrage zu beantworten, wird der Begriff erläutert und die Relevanz von interkultureller Kompetenz im Literaturunterricht dargestellt. Außerdem wird versucht, Kriterien von interkultureller Kompetenz aufzuführen, die bei der Analyse verwendet werden können.

3. Wie kann Jugendliteratur so didaktisiert werden, dass sie zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz beiträgt?

Zum Schluss wird diese Teilfrage sich mit dem Modell, das für die Analyse und Didaktisierung benutzt wird, befassen. Das Modell wird besprochen und kritisch analysiert.

Kapitel 4: Methode

In Kapitel 2 wurde konstatiert, dass es möglich ist die interkulturelle Kompetenz anhand der literarischen Entwicklung zu stimulieren. Trotzdem bleibt die Förderung dieser Kompetenz auf 'Lezen voor de Lijst' zurück. Das Ziel dieser Masterarbeit ist, bei den neuen Entwicklungen, wie die auf Curriculum.nu zu sehen sind, anzuschließen, und eine Didaktisierung zu schaffen, die diesen Bedürfnissen entspricht. Um die Didaktisierung zu gestalten, müssen Kriterien aufgestellt werden und die Methode wird aus diesem Grund zweigliedrig sein. Erstens ist ein Modell erforderlich, das interkulturelle und identifikatorische Elemente aus einem Buch aufzeigt und gleichzeitig die Faktoren von literarischer Entwicklung darstellt. Zweitens müssen auch die Aufgaben bestimmte Kriterien erfüllen.

4.1 Quick Scan

Um die Förderung von identifikatorischer und interkultureller Kompetenz zu bewirken, sollten die Aufgaben den Prinzipien Byrams, wie diese in Kapitel 2.3.2 erläutert wurden, entsprechen. Grundlage für diese Masterarbeit ist die Analyse von zwei Romanen, um festzustellen, ob diese Texte identifikatorisches und interkulturelles Potenzial haben. Für diese Analyse ist ein Modell erforderlich.

Das Modell, das in dieser Arbeit für die Beurteilung von interkulturellen und identifikatorischen Elementen benutzt wird, ist der Quick Scan. Dieser Scan wurde von Witte entwickelt, um das Niveau und die Komplexität von Texten zu beurteilen und dabei passendes Material zu entwickeln.⁹³ Der Scan wird in Dimensionen, wie persönliche Entwicklung, literarischer Stil und literarische Figuren, unterteilt und so können Schwierigkeiten im Roman festgestellt werden. Diese Schwierigkeiten, die zum Beispiel entstehen, wenn ein Roman viele spezifisch kulturelle und literarische Kenntnisse verlangt, können in einer Didaktisierung ausgearbeitet werden. Außerdem hilft ein Quick Scan bei der Niveaueinstufung von Büchern. Diese Einstufung ist nicht absolut: jedes Buch hat Merkmale von angrenzenden Niveaus, was eine Differenzierung ermöglicht. Ein Buch kann auf drei verschiedenen Niveaus befragt werden, so wird nicht nur das jeweilige Niveau der SchülerInnen getestet, sondern es wird auch die Weiterentwicklung der SchülerInnen stimuliert.⁹⁴ Für den Deutschunterricht wurde der Quick Scan von van der Knaap bearbeitet. Hier wird neben der literarischen Entwicklung auch das sprachliche Niveau miteinbezogen.⁹⁵

Zum einen der Roman "Geil, das peinliche Foto stellen wir online!" von Florian Buschendorff. Dieser Roman beschäftigt sich mit dem Thema 'Soziale Medien'. Für Schüler*innen spielen soziale Medien eine immer wichtigere Rolle, und der Roman stellt dar, dass die Medien auch eine Kehrseite haben. Der zweite Roman, der analysiert wird, ist "Dazwischen: Ich" von Juliya Rabinowich. Dieser Roman stellt die Schwierigkeiten und Entwicklung eines Mädchens dar, dass geflüchtet ist und jetzt mit ihrer Familie, in Erwartung eines Ausweises, in Deutschland wohnt. Beide Romane behandeln Themen, die sowohl das Identifikatorische als auch das Interkulturelle ansprechen. Inwiefern diese Romane sich für eine sinnvolle Didaktisierung

⁹³ Witte (2008), S. 131-132.

⁹⁴ van der Knaap (2014), S. 218.

⁹⁵ Ebd., S. 221.

eignen, wird mit dem Quick Scan (Figur 1) beurteilt. Um dieses Modell sinnvoll zu gestalten, ist eine angemessene Analyse der Niveaus erforderlich. In Anhang I sind die Leseniveaus ausgearbeitet. In Figur 1 werden mit den Farben blau und orange die verschiedenen Kompetenzen angedeutet: die Analyse sollte diesen Faktoren eine besondere Beachtung zukommen lassen. Die interkulturellen Möglichkeiten eines Buches werden mit den Prinzipien Byrams getestet und sind in Figur 1 mit blau angedeutet. Zu sehen ist, dass das interkulturelle Potenzial auf verschiedenen Ebenen zu erreichen ist. Identifikatorische Faktoren, die in Kapitel 2.3.1 erklärt wurden, werden in dieser Darstellung mit orange angedeutet.

Die Didaktisierung sollte das Konzept von ‘Lezen voor de Lijst’ entsprechen was bedeutet, dass pro Buch ein Quick Scan angefertigt wird und anhand davon drei Aufgaben pro Niveau erstellt werden sollten.

| Dimensionen | Indikatoren | Hinweise zu komplizierenden Faktoren |
|---|--|--|
| Allgemeine Voraussetzung (um den Text verstehen zu können) | Bereitschaft Erzählperspektive Ähnlichkeit mit der Hauptfigur | In welchem Maße sind Schüler(innen) auf diesem Leseniveau bereit, dieses Buch zu lesen und sich mit dem Text zu beschäftigen? Prinzip: • Attitüde |
| | Interessen Ähnlichkeit mit der Hauptfigur: Alter, Geschlecht, Situation | Was wird Schüler(innen) dieses Leseniveaus vor allem an dem Inhalt dieses Textes gefallen? Alter, Geschlecht, kultureller Hintergrund und Erfahrungshorizont sind mit einzubeziehen. Prinzip: • Attitüde |
| | Allgemeinwissen | Welches Allgemeinwissen wird von dem Text vorausgesetzt? In welchem Maße verfügen Schüler(innen) dieses Leseniveaus über diese Bildung? Es geht hier sowohl um gesellschaftliche, politische und historische Kenntnisse, als auch um interkulturelle, soziale und psychologische Kenntnisse. Prinzip: • Kenntnisse |
| | Spezifische kulturelle und literarische Kenntnisse | An welche kulturellen und literarischen Kenntnisse appelliert das Buch? In welchem Maße verfügen Schüler(innen) dieses Leseniveaus über dieses Wissen? Es geht hier um kulturhistorisches Wissen (Bibel, |

| | | |
|--|------------------|---|
| | | <p>Mythologie, Weltliteratur, Philosophie, Religion, Strömungen) und spezifisches literarisches Wissen (Erzähltechnik, Strukturanalyse, Stilistik).</p> <p>Prinzip:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attitüde • Kenntnisse • Fertigkeiten zur Interpretation |
| Fertigkeit bezüglich des Sprachgebrauchs und des literarischen Stils | Vokabular | Welches Vokabular setzt der Text voraus? In welchem Maße sind Schüler(innen) dieses Leseniveaus mit diesem Vokabular vertraut? Abstraktion, Sprachregister, Wortfrequenz und die Datiertheit des Sprachgebrauchs spielen hier eine Rolle. |
| | Satzkonstruktion | Inwiefern können Schüler(innen) dieses Leseniveaus die Sätze einfach lesen und verstehen? Es geht hier um Länge, hypotaktischen Satzbau. Konjunktiv, passivische Formulierungen. Nominalstil, Partizipialkonstruktionen, inhaltliche Gliederung, Einbettung, Verschachtelung, Aneinanderreihung von Sinnelementen und typische oder veraltete Satzkonstruktionen. |
| | Stil | Inwiefern können Schüler(innen) dieses Leseniveaus mit dem literarischen Stil (Ironie, Sinnbild, Konventionen) des Textes umgehen? Einzubeziehen sind auch die Charakterisierung, die Darstellung der Atmosphäre und das Maß der ex- oder impliziten Darstellung. Inwiefern werde sie den Stil des Textes schätzen? |
| Fertigkeit bezüglich der literarischen Verfahren | Handlungsdichte | Inwiefern bleibt die Aufmerksamkeit der Schüler(innen) dieses Leseniveaus durch die Spannung des Textes erhalten? Wichtig sind hier das Tempo der Handlung ("action", Wendungen, Dialog) und die Aufeinanderfolge und Intensität dramatischer Ereignisse, Erzählelemente, die den Handlungsverlauf unterbrechen, sind für niedrigere Leseniveaus komplizierend, z.B. Gedanken (innerer Monolog), Bespiegelungen (z.B. in einem Dialog), Beschreibungen (Setting, Raum) und Ausführungen des Erzählers. Für die höheren Leseniveaus ist Spannung durch Handlung weniger notwendig. Uneindeutige Motivierung des Handlungsverlaufs kompliziert den Leseprozess. |
| | Chronologie | Inwiefern können Schüler(innen) dieses Leseniveaus mit der Chronologie des Textes umgehen? In welchem Maße verlangt der Text eine gewisse Flexibilität in Bezug auf Chronologie und Kontinuität des Handlungsverlaufs? Zeitsprünge, Flashbacks, Vorausdeutungen und Parallelmontage komplizieren den Leseprozess von Schüler(inne)n eines niedrigen Leseniveaus, vor allem wenn diese Techniken des nonlinearen Erzählens nicht deutlich hervorgehoben sind. |
| | Erzählstränge | Inwiefern können Schüler(innen) dieses Leseniveaus die Erzählstränge voneinander abgrenzen und miteinander in Zusammenhang bringen? Die Menge der Erzählstränge |

| | | |
|--|-----------------------|---|
| | | <p>hat Auswirkungen auf die Komplexität, vor allem wenn der Wechsel nicht scharf gekennzeichnet ist.</p> <p>Prinzip:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attitüde • Fertigkeiten zur Interpretation • Kritisches Bewusstsein |
| | Perspektive(n) | <p>Inwiefern können Schüler(innen) dieses Leseniveaus mit der Perspektive des Textes umgehen? Komplizierend sind die Zuverlässigkeit der Perspektive und das Spiel, das damit gespielt werden kann (Manipulation).</p> <p>Perspektivwechsel sind meistens komplizierend (mehrfache Perspektivik). Komplizierend ist außerdem das Maß, in dem Leser(innen) durch die Erzählinstanz gezwungen werden, sich in eine unbekannte, fremde narrative Wirklichkeit zu begeben und sich völlig mit einer Figur (Ich-Erzählung) zu identifizieren. Die Beschränkung auf Außen- oder Innensicht ist ebenfalls komplizierend. In der Regel ist eine auktoriale Erzählweise weniger komplex, weil eine Mittlerfigur zwischen dem Leser und der Handlung auftritt.</p> <p>Prinzip:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kritisches Bewusstsein |
| | Erzählperspektive | |
| | Bedeutung(sschichten) | <p>Inwiefern können Schüler(innen) dieses Leseniveaus zu einer adäquaten Interpretation dieses Textes gelangen? Es geht hier um das Maß, in dem der Text die Kompetenz aktiviert, verschiedene Bedeutungsschichten und –elemente erkennen und miteinander in Zusammenhang bringen zu können. Die Komplexität nimmt zu, wenn mehr Bedeutungsschichten (Wirklichkeit, psychologisch, politisch, philosophisch, literarisch usw.) und Bedeutungselemente (Motive, Themen, Ideen) verarbeitet sind.</p> <p>Prinzip:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attitüde • Kenntnisse • Fertigkeiten zur Interpretation • Fertigkeiten zur Entdeckung und Interaktion • Kritisches Bewusstsein |
| Fertigkeit bezüglich der literarischen Figuren | Charaktere | <p>Inwiefern können Schüler(innen) dieses Leseniveaus die Charakterisierung und die Entwicklung der Figuren ergründen? Hier wird das Maß angesprochen, in dem Figuren typisiert oder charakterisiert werden.</p> <p>Komplizierend ist auch das Maß der Vorhersehbarkeit, die Distanz der Leser(innen) zur Moral und zum Verhalten der</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | Ähnlichkeit mit der Hauptfigur: Alter, Geschlecht, Situation | Figuren. Auch die Historizität (ältere Texte) oder die Abstraktion (literarische Figuren) spielt eine Rolle. Prinzip: <ul style="list-style-type: none"> • Fertigkeiten zur Interpretation • Kritisches Bewusstsein |
| | Zahl der Figuren Ähnlichkeit mit Haupt- und Nebenfigur | In welchem Maß verlangt der Text, verschiedene Haupt- und Nebenfiguren unterscheiden zu können? |
| | Verhältnisse | Inwiefern können Schüler(innen) dieses Leseniveaus die Beziehugen zwischen den Figuren ergründen und würdigen? Komplizieren sind die Natur der Beziehungen (psychologisch, soziologisch, interkulturell) und ihre Veränderungen. Prinzip: <ul style="list-style-type: none"> • Fertigkeiten zur Interpretation • Kritisches Bewusstsein |

Figur 1: Quick Scan: didaktische und erzähltechnische Analyse⁹⁶

Kapitel 5: Analyse

Im folgenden Kapitel werden die Analysen der Quick Scans und anschließend die Didaktisierungen dargestellt. Das Prinzip von ‘Lezen voor de Lijst’ wird dabei gewahrt.

5.1 Quick Scan: Dazwischen: Ich

Dazwischen: Ich

Julya Rabinowich

München

Carl Hanser Verlag

2016

246 Seiten

Literarisches Niveau: 3

GER: B2

1 Einführung

Julya Rabinowich ist eine russisch-österreichische Autorin und wurde 1970 in St. Petersburg geboren. Sie studierte an der Universität Wien Dolmetschen und Angewandte Kunst. Rabinowich arbeitete als Dolmetscherin für Psychotherapie von Flüchtlingen und schrieb (2012-2018) auch

⁹⁶ Ebd., S. 219-220.

eine wöchentliche Kolumne in “Der Standard”. Zurzeit arbeitet sie als Autorin, Malerin und Dramaturgin. “Dazwischen: Ich” ist das erste Jugendbuch von Rabinowich und wurde mit dem ‘Friedrich-Gerstäcker-Preis’, dem ‘Österreichische Kinder- und Jugendbuchpreis, dem ‘Luchs des Monats’ und dem ‘Oldenburger Kinder- und Jugendbuchpreis’ ausgezeichnet. Der Roman wurde außerdem von Deutschlandfunk als eines der sieben besten Bücher für junge Leser gewählt.

2 Inhalt

Madina ist mit ihrer Familie geflüchtet. Wo sie herkommt ist nicht wichtig, sie lebt jetzt in Deutschland und hofft auf eine bessere Zukunft. Das einzige Problem: Eine Aufenthaltserlaubnis hat die Familie noch nicht. Madina geht in die Schule, lernt die deutsche Sprache, hat eine beste Freundin und fühlt sich immer mehr zu Hause. Ihr Vater dagegen, entfremdet von seiner Familie und distanziert sich von seinem neuen Leben. Madina steht dazwischen und weiß nicht was sie tun soll.

Im Tagebuchstil beschreibt Madina ihr neues Leben, den Prozess vom Erwachsenwerden, aber auch die familiären Konflikte. Ihr Tagebuch ist Madinas Möglichkeit, die Vergangenheit zu verarbeiten und mit ihrem neuen Leben zurechtzukommen.

3 Schwierigkeitsgrad

Literarisches Niveau

Der Roman befasst sich mit Themen die Jugendlichen ansprechen, wie Schule, Liebe, Freundschaft und Familie. Die Identitätsfrage, die dabei entsteht, regt zur Reflexion an. Gelegentlich ist der Roman komplex: verschiedene Zeitsprünge und Handlungsstränge verlangen eine tiefere Verarbeitung des Romans. Der Hintergrund und die Probleme von Madina sprechen das Bedürfnis für eine Erweiterung des Horizontes an und eine Einstufung auf Niveau 3 wäre hier am besten geeignet. Auf Niveau 2 ist die identifikatorische Behandlung des Romans möglich und der Tagebuchstil und die temporeiche Geschichte können auch auf Niveau 2 das Interesse wecken. Der Hintergrund von Madina und der kulturhistorische Kontext ermöglichen eine Vertiefung auf Niveau 4. Die interkulturelle Kompetenz, die bei der Behandlung des Romans erforderlich ist, könnte auf alle Niveaus stimuliert werden.

Sprachliches Niveau

Auch aus der Perspektive eines 15-jährigen Mädchens, das die deutsche Sprache noch nicht perfekt beherrscht, ist die Sprache im Roman komplex. Viele elliptische Sätze und gelegentlicher Gebrauch des Konjunktivs verlangen erhöhte Konzentration beim Lesen. Alltagssprache überwiegt und das gelegentlich schwierige Vokabular dürfte für das sprachliche Niveau B2 keine Verständnisprobleme darstellen.

4 Didaktische und philologische Analyse

| Dimensionen | Indikatoren | Hinweise zu komplizierenden Faktoren |
|---|--------------|---|
| Allgemeine Voraussetzung (um den Text verstehen zu können) | Bereitschaft | Der Roman wird aus der Perspektive eines 15-jährigen Mädchens geschrieben und ist für SchülerInnen sehr ansprechend. Der Titel und Klappentext machen neugierig und |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>können die Attitüde gegenüber anderen Kulturen wecken: einerseits ist es ein Mädchen, das die 'normalen' Probleme beim Erwachsenwerden erfährt und andererseits dasselbe Mädchen, das auch noch die Unsicherheit eines Flüchtlingmädchens beschreibt. Der Roman ist umfangreich mit langen Kapiteln. Die kleinere Zwischenkapitel und der Tagebuchstil können trotzdem zum Lesen verlocken.</p> |
| | Interessen | <p>Das Buch eignet sich besonders für SchülerInnen, die Interesse an neuen Welten und sozialen und moralischen Fragen haben und gleichzeitig gerne von vertrauten Themen lesen. Themen wie Erwachsenwerden, die Beziehung mit den Eltern, Freundschaft und Schule sind für SchülerInnen erkennbar und können die Identifikation steigern. Themen wie Migration, Flüchtlinge und andere Kulturen ermöglichen eine Erweiterung des Horizontes und die Förderung von interkultureller Kompetenz.</p> |
| | Allgemeinwissen | <p>Der Text setzt allgemeine Kenntnisse zum Thema 'Flucht' voraus. Mit Zeitsprüngen werden die Motive von Madinas Familie deutlich. Das Verhalten vom Vater spielt eine große Rolle und muss für SchülerInnen mit u.a. Kenntnisse von einer anderen Kultur vorentlastet werden, sonst könnte es auf Unverständnis stoßen.</p> |
| | Spezifische kulturelle und literarische Kenntnisse | <p>Spezifische Kenntnisse zur Situation von Flüchtlingen in Deutschland bzw. Europa sind hilfreich, aber nicht notwendig da vieles im Buch erklärt wird.</p> <p>Auch sind spezifische Kenntnisse von familiären Verhältnissen in verschiedenen Kulturen notwendig. Auf diesem Niveau sind SchülerInnen an diesen Unterschieden interessiert, sie sollten deshalb besprochen und didaktisiert werden.</p> <p>Mit vielen Zeitsprüngen und verschiedenen Erzählsträngen brauchen die SchülerInnen auch spezifische literarische Kenntnisse im Bezug zur Erzähltechnik. Diese Erzähltechnik, komplexere Struktur und</p> |

| | | |
|---|------------------|---|
| | | <p>tieferen Bedeutungsschichten stellen für SchülerInnen auf diesem Niveau kein Verständnisproblem dar.</p> |
| Fertigkeit bezüglich des Sprachgebrauchs und des literarischen Stils | Vokabular | <p>Der Tagebuchstil und die Perspektive eines 15-jährigen Mädchens sorgen für eine alltägliche und moderne Sprache. Trotzdem werden viele schwierige Wörter benutzt (frottieren, zwicken), die das Verständnis für Schüler auf diesem Niveau nicht stören.</p> |
| | Satzkonstruktion | <p>Obwohl immer betont wird, dass Madina die Sprache noch nicht beherrscht, äußert sich das nicht in ihrer Sprache im Tagebuch: viele hypotaktische und elliptische Sätze ('habe bei Laura zu Abend gegessen'), gelegentlicher Gebrauch von Konjunktiv und schwieriges Vokabular verlangen ein konzentriertes Lesen.</p> |
| | Stil | <p>Der Stil wirkt lebendig und bezieht die SchülerInnen in die Geschichte mitein: 'ich gehe jetzt aufs Klo'(..) 'bin wieder da' (S. 15-16).</p> <p>Auch bietet der Roman viele Dialoge in direkter Rede und wird während der Handlung oft von inneren Monologen und Träumen unterbrochen. Stilmittel wie Ironie und Sarkasmus relativieren das Geschehene.</p> <p>Der Kontrast 'langsam- schnell' steht zentral: einerseits wird mit diesem Stil und der Handlung Tempo aufgebaut, andererseits steht das lange, und langsame, Warten im Vordergrund.</p> |
| Fertigkeit bezüglich der literarischen Verfahren | Handlungsdichte | <p>Die Handlung wird temporeich erzählt. Die Spannung wird mit der Nebenerzählung 'Märchenwald' erhalten und verlangt ein konzentriertes Lesen. Diese Erzählung wird nicht deutlich markiert, was für das Niveau 3 schwierig sein könnte. Mit dem offenen Ende bleibt Raum zur Reflexion.</p> |
| | Chronologie | <p>Die Hauptgeschichte wird chronologisch erzählt. Trotzdem wird mit verschiedenen Zeitsprüngen und Zeiträumen die Chronologie häufig unterbrochen.</p> |
| | Erzählstränge | <p>Ein Unterschied wird zwischen dem Leben in Deutschland und der Vergangenheit gemacht. Beide Aspekte sind mit dem Titel verknüpft: Madina lebt immer dazwischen:</p> |

| | | |
|---|-----------------------|--|
| | | Zwischen ihrer Familie und Deutschland. Zwischen der Zukunft und ihrer Vergangenheit. Die Erzählstränge bieten Möglichkeiten zur Interpretation und einem kritischen Bewusstsein. |
| | Perspektive(n) | Der Roman wird aus einer Ich-Perspektive geschrieben. Die Hilfslosigkeit, die Spannung, Emotionen und Gedanken zwingen SchülerInnen, sich völlig mit Madina zu identifizieren. Diese Perspektive ermöglicht auch das kritische Bewusstsein, wobei SchülerInnen die eigene Perspektive suspendieren müssen, um schließlich beide Kulturen reflektieren zu können. Auch wenn aus einer weiblichen Perspektive geschrieben wird, ist der Roman nicht als typisches 'Mädchenbuch' zu bezeichnen. Relativ unsentimentale Sprache und mutige Wahrnehmung bieten auch Jungen Identifikationsmöglichkeit. |
| | Bedeutung(sschichten) | Schüler auf diesem Niveau sind in der Lage tiefere Bedeutungsschichten im Roman zu erkennen und zu verarbeiten. Auf Niveau 2 wird diese Bedeutungsschicht sich auf die erkennbare Welt und die Identifikation mit Madina beschränken. Tiefere interkulturelle Bedeutungsschichten können auf Niveau 3 behandelt werden und stellen Unterschiede/Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen dar (z.B. ein Vergleich mit Madina und ihre beste Freundin Laura). Auch eine interpretierende Bedeutungsschicht ist möglich, wenn das Märchenwald und die dazugehörige Identitätsfrage miteinbezogen werden. Alle Prinzipien Byrams für interkulturelle Kompetenz können mit den Bedeutungsschichten im Roman auf verschiedene Ebene behandelt werden. |
| Fertigkeit bezüglich der literarischen Figuren | Charaktere | Die Gedanken und Gefühle von Madina werden mittels der Ich-Perspektive, ausführlich typisiert und ermöglichen eine Identifikation. Außerdem können SchülerInnen Motive, Handlungen und auch die Entwicklung von dieser |

| | | |
|--|------------------|--|
| | | <p>Hauptfigur ergründen: den Angst, Zweifel und die Freude. Die Entwicklung von Madina ist teilweise vorhersehbar. Bis zum Ende bleibt die Spannung wie die Geschichte sich für Madina und ihre Familie entwickeln soll.</p> <p>Andere Figuren werden von Madina charakterisiert und spielen eine Rolle dabei, wie Madina schließlich in Deutschland ankommt.</p> <p>Die Weise, wie Figuren beschrieben und von Madina reflektiert werden, ermöglicht es die Interpretationsfähigkeiten und das kritische Bewusstsein anzusprechen und zu fördern.</p> |
| | Zahl der Figuren | <p>Der Roman unterscheidet viele Haupt- und Nebenfiguren, die auf diesem Niveau verständlich sein müssten. Auf höheren Niveaus ist es interessant, Verhältnisse zwischen den Figuren zu vertiefen und Unterschiede darzustellen. Interkulturelle Kompetenz könnte somit stimuliert werden.</p> |
| | Verhältnisse | <p>Die Verhältnisse zwischen den Figuren, vor allem zwischen Madina und Laura und ihren Familien, bewegen sich auf der interkulturellen Ebene. Die Unterschiede werden von Madina betont und helfen bei ihrer eigenen Entwicklung und ihrer Identitätsfrage.</p> |

Benutzte Quellen

<https://www.hanser-literaturverlage.de/autor/julya-rabinowich/>

<http://www.julya-rabinowich.com/Startseite.html>

https://de.wikipedia.org/wiki/Julya_Rabinowich

Relevante Quellen

https://www.dtv.de/files_media/downloads/unterrichtsmodell-dazwischen-ich-62685-1009.pdf

5 Verarbeitung und Vertiefung

Der Roman lädt zu einer Verarbeitung ein, die sich einerseits auf eine Identifikationsmöglichkeit bezieht und andererseits die interkulturelle Kompetenz stimuliert. Auf Niveau 2 können Kenntnisfragen, die sich mit der Religion und Kultur beschäftigen, gestellt werden, aber es kann auch anhand von Identifikationsfragen die Gemeinsamkeit mit Madina festgestellt werden. Es ist auch auf geringeren Niveaus möglich die interkulturelle Kompetenz zu fördern. In der Verarbeitung müssen SchülerInnen lernen die eigene Meinung zu suspendieren, um die

Perspektive anderer Figuren zu verstehen. Aufgaben, die diesen Innen- und Außenperspektiven betrachten, wären sehr sinnvoll.

Auf höheren Niveaus ist es möglich die Handlung, auf eine reflektierende und interpretierende Manier zu betrachten. Die Entwicklung Madinas kann anhand der Nebenerzählung 'Märchenwald' interpretiert werden. Die Rolle des Vaters aber auch die der Mütter von Laura und Madina können skizziert werden. Sinnvollerweise wäre hier auch die Funktion von Sprache zu vertiefen. Auf verschiedenen Ebenen spielt sie eine Rolle: sie wird zum Thema, wenn Madina als Dolmetscherin für ihre Familie fungiert und ihre 'Dazwischen-Rolle' somit verstärkt.

5.2 Quick Scan: Geil, das peinliche Foto stellen wir online!

Geil, das peinliche Foto stellen wir online!

Florian Buschendorff

Mülheim

Verlag an der Ruhr

2010

105 Seiten

Literarisches Niveau: N2

GER: A2/B1

1 Einführung

Florian Buschendorff wurde 1967 in Berlin geboren. Er studierte Musik, Philosophie, Germanistik und Kulturmanagement. Buschendorff arbeitet als Deutsch- und Musiklehrer und schreibt seit 2005 auch Jugendbücher, die Themen wie soziale Medien, Schule und Jugend behandeln und SchülerInnen zum Mitdenken anregen sollen. Seine Bücher werden oft als Unterrichtslektüre eingesetzt, auch der Roman "Geil, das peinliche Foto stellen wir online!", der in der K.L.A.R.-Reihe für leseschwache SchülerInnen erschien, ist vielfach didaktisiert worden. Preise sind nicht bekannt, aber das Buch wird in verschiedenen Ländern als Unterrichtsmaterial verwendet (z.B. von Lehrner-te Lindert: Leesvaardigheid met Literatuur. Een Duits jeugdboek in de onderbouw (2018) <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/viewFile/1818/1425>). Mit seinen Büchern versucht Buschendorff SchülerInnen für verschiedene Gefahren, die es in der Pubertät geben kann, zu sensibilisieren.

2 Inhalt

Wenn Josi in eine neue Klasse kommt, fängt das Mobbing an. Über sozialen Medien bekommt sie schreckliche Nachrichten, Drohungen, gefakte Fotos und es werden sogar gefälschte Internetseiten erstellt. Machtlos schwänzt Josi immer öfter den Unterricht. Till wird vom Klassenlehrer beauftragt die Situation zu beobachten und ihm davon zu berichten. Till befindet sich im Zwiespalt: Einerseits Josi helfen und seinen Stand in der Klasse verlieren oder einfach nichts machen. Es wird für Till immer klarer, dass er etwas unternehmen muss und zusammen mit Antonia leisten sie immer mehr Widerstand. "Geil, das peinliche Foto stellen wir online!" ist ein

kurzer Roman, der die Motive und Effekte von Cybermobbing behandelt und SchülerInnen für die Gefahren von sozialen Medien bewusst macht.

3 Schwierigkeitsgrad

Literarisches Niveau

Die erkennbare Situation und die alltagsnahen Figuren im Buch, bieten SchülerInnen die Möglichkeit zum identifikatorischen Lesen. Mit einer chronologischen Handlung, in der vieles passiert, es aber gleichzeitig auch Raum für Gedanke und Dialoge gibt, wäre das Buch am besten für Niveau 2 geeignet. Das Thema ‘Cybermobbing’ bietet auch reflektierende Aspekte für die Verarbeitung des Materials, während auf geringeren Niveaus mehr mit Identifikation gemacht werden kann.

Sprachliches Niveau

Das Buch ist in der K.L.A.R.- Reihe erschienen was bedeutet, dass es eine geringe Textmenge und leicht verständliches Vokabular gibt. Auch wird überwiegend Alltagssprache benutzt. Diese Alltagssprache könnte für die niederländischen SchülerInnen schwierig sein. Das sprachliche Niveau wird auf A2-B1 eingeschätzt, wobei SchülerInnen kurze Texte mit alltäglichen und hochfrequenten Wörtern verstehen können und diese Texte das Interessengebiet der SchülerInnen entsprechen.

4 Didaktische und philologische Analyse

| Dimensionen | Indikatoren | Hinweise zu komplizierenden Faktoren |
|---|--------------|--|
| Allgemeine Voraussetzung (um den Text verstehen zu können) | Bereitschaft | Die Situation (Schule) ist für die Altersgruppe ansprechend. Mit dem Umschlag wird direkt deutlich, dass das Buch sich mit sozialen Medien auseinandersetzt. Der Titel ist sehr attraktiv und der Klappentext thematisiert die Gestaltung des Umschlages und weist auf eine dramatische und spannende Geschichte hin. Schließlich ist für dieses Niveau auch der Umfang wichtig: mit 100 Seiten, relativ kurzen Kapiteln (3 bis 10 Seiten) und großen Schriftzeichen kann die Bereitschaft zum Lesen gesteigert werden. |
| | Interessen | Das Buch eignet sich besonders für SchülerInnen, die Interesse an vertrauten Themen und spannenden Geschichten haben. SchülerInnen auf diesem Niveau wollen von erkennbaren Situationen lesen. Diese Geschichte setzt sich mit Themen wie Schule und sozialen Medien auseinander und verknüpft somit die fiktionale Erzählung mit der Realität. Da aus zwei unterschiedlichen Perspektiven geschrieben wird (Innen- und Außenperspektive + Junge - Mädchen), gibt es Identifikationsmöglichkeiten für verschiedene SchülerInnen. Die vertrauten Themen können auch die Attitüde gegenüber des deutschen Schulsystems stimulieren. |

| | | |
|---|--|--|
| | Allgemeinwissen | Der Text setzt Allgemeinwissen über das (deutsche) Schulsystem voraus. Gesellschaftliche und soziale Probleme, die mit sozialen Medien entstehen können, werden als bekannt vorausgesetzt. Extra Informationen dazu, oder eine pädagogische Behandlung des Textes, um den Einstieg in den Roman aber auch die Verarbeitung des Romans zu erleichtern, sind erwünscht. |
| | Spezifische kulturelle und literarische Kenntnisse | Spezifische Kenntnisse von deutscher Jugendsprache sind hilfreich und es ist empfehlenswert diese in einer Didaktisierung zu thematisieren, um die reflektierenden und interpretierenden Fertigkeiten zu stimulieren. SchülerInnen brauchen spezifische Kenntnisse von 'Cybermobbing' und müssen sich den Auswirkungen bewusst werden. Literarische Mittel wie Chronologie und Zeitsprünge passen gut zu diesem Niveau. Die Wirkung von Erzählperspektive und Perspektivwechsel könnten für dieses Niveau anstrengend sein, aber dürften nicht als störend empfunden werden. |
| Fertigkeit bezüglich des Sprachgebrauchs und des literarischen Stils | Vokabular | Der Gebrauch von Alltagssprache und relativ einfachem Vokabular ist für dieses Niveau angemessen. Die jugendsprachlichen Ausdrücke bieten SchülerInnen die Möglichkeit, sich mit einer lebendigen Sprache auseinanderzusetzen. Beispiele sind 'im grünen Bereich sein', 'rumgrölen' und 'etwas mit jemandem am Hut haben'. Dieser Sprachgebrauch muss nicht stören, da SchülerInnen auf diesem Niveau in der Lage sind, alltägliche Sprache mit vielen unbekanntem Wörtern zu lesen und zu verstehen. |
| | Satzkonstruktion | Es gibt kurze, strukturierte und einfache Sätze, die sowohl für Niveau 1 als auch für Niveau 2 geeignet sind. Gelegentlicher Gebrauch von direkter Rede und Konjunktiv II (vor allem 'würden') was vielleicht schwierig wäre, aber nicht stört. Das Buch ist für Jugendliche(n) geschrieben, was sich im Sprachgebrauch zeigen lässt, wie zum Beispiel: Auslassungspunkte und Abkürzungen ('tust mir Leid'). |
| | Stil | Der Stil wirkt lebendig: Sprachgebrauch, Dialoge, Gedankenspiele wechseln einander schnell ab. Die Spannung bleibt somit erhalten und ist für Niveau 2 geeignet. Träume von Josi werden oft unmarkiert dargestellt, was eine erhöhte Konzentration erfordert. Die Kapitel tragen keinen Titel. Das kann in Kombination mit dem Perspektivwechsel das Verständnis beeinträchtigen. |
| Fertigkeit bezüglich der literarischen Verfahren | Handlungsdichte | Die Handlung wird chronologisch, spannend und temporeich erzählt. Mit wenig Zeitsprüngen bleibt die Erzählung deutlich und mit den integrierten |

| | | |
|---|-----------------------|---|
| | | Gedanken und Dialogen bleibt sie auch bis zum geschlossenen Ende spannend. Diese Handlungsdichte bietet Raum für reflektierendes Lesen, was auch eine Behandlung des Textes auf Niveau 3 ermöglicht. |
| | Chronologie | Die Geschichte wird chronologisch, ohne Zeitsprünge erzählt. Die zwei Perspektiven laufen chronologisch nebeneinander. |
| | Erzählstränge | Es gibt zwei Haupterzählstränge, die die Gedanken und Sichtweisen von Josi und Till darstellen. Die unterschiedlichen Erzählstränge können die Attitüden von Schülerinnen positiv beeinflussen aber auch schon auf Niveau 2, die Fertigkeiten zur Interpretation stimulieren. |
| | Perspektive(n) | Abwechselnd werden die Perspektiven von Josi und Till aus einer personalen Erzählperspektive beschrieben. Diese Perspektive könnte die Identifikation ermöglichen und gleichzeitig, auf höhere Niveaus, die SchülerInnen das kritische Bewusstsein stimulieren. Die zwei Perspektiven ermöglichen es auch, SchülerInnen mit der Innen- und Außenperspektive zu experimentieren und so das eigene Verhalten zu reflektieren. Der Perspektivwechsel sorgt auch für Spannung, da jedes Kapitel mit einem ‚Cliffhanger‘ endet und erst im übernächsten Kapitel weitergeht. |
| | Bedeutung(sschichten) | Die Bedeutungsschicht auf Niveau 2 wird sich mit der Identifizierung mit (Haupt)Figuren beschäftigen und bietet für Niveau 3 gleichzeitig die Möglichkeit die Figuren und die eigene Haltung zu reflektieren. Motive werden explizit verdeutlicht: das eigene Handeln in einer Klasse, die Situation von Josi, die Situation eines Außenseiters (Till), Motive von ‚Cybermobbing‘ usw. Der Roman kann auf verschiedenen Ebenen eingesetzt werden. Obwohl das interkulturelle Bewusstsein in diesem Roman keine Auseinandersetzung von verschiedenen Kulturen verlangt, sondern von verschiedenen Schülerinnen und neuen Medien, könnten gerade auf diesem Niveau Ansätze zur Förderung von interkultureller Kompetenz gemacht werden: <ul style="list-style-type: none"> • Jugendsprache (Deutschland – die Niederlande) • Soziale Medien • Kritisches Bewusstsein um die Eigenkultur und Fremdkultur (Josi vs. Till) zu evaluieren • Fertigkeiten zur Interpretation: Motive |
| Fertigkeit bezüglich der literarischen Figuren | Charaktere | Die zwei Hauptfiguren Josi und Till stehen zentral und werden charakterisiert und ihre Entwicklung |

| | | |
|--|------------------|--|
| | | dargestellt. Eine dritte wichtige Figur wird auch typisiert, ihre Gedanken und Sichtweisen jedoch nicht weiter charakterisiert. Die Entwicklung der Hauptfiguren ist logisch nachvollziehbar und vorhersehbar, was für Niveau 2 wichtig ist und was auf Niveau 3 vielleicht reflektierend ausgearbeitet werden könnte (Warum handeln Figuren so wie sie handeln, wie könnten sie anders handeln usw.). Die Entwicklung der Figuren ist eher positiv (Till hilft Josi, Josi wird am Ende nicht mehr gemobbt), was nicht unbedingt der Realität entspricht. Eine Identifikation mit einer Hauptfigur wäre gut möglich, da drei Figuren mit drei unterschiedlichen Funktionen dargestellt werden und so eine Ähnlichkeit mit einer Figur gut möglich ist. |
| | Zahl der Figuren | Die Zahl der Figuren ist begrenzt. Zwei- drei Hauptfiguren gegenüber dem Rest der Klasse. Die Restgruppe ist die Gruppe, die mobbt. Es gibt verschiedene Arten von Mobbern, aber eine deutliche Charakterisierung gibt es nicht und es ist auch nicht wichtig die verschiedenen Personen unterscheiden zu können. |
| | Verhältnisse | Die Beziehung von Josi, Till und Antonia bewegt sich auf psychologischer Ebene. Auf Leseniveau 2 wird diese nachzuvollziehen sein. Für Niveau 3 wäre es wichtig, die Verhältnisse mehr zu vertiefen, um ein reflektierendes und kritisches Lesen bewirken zu können. |

Benutzte Quellen

<https://www.buschendorff.com/>
https://de.wikipedia.org/wiki/Florian_Buschendorff
https://de.wikipedia.org/wiki/Geil,_das_peinliche_Foto_stellen_wir_online!
<http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/viewFile/1818/1425>
https://5a2dbc83-9924-4944-a0aa-9f76c80d7ae4.filesusr.com/ugd/8dc8a3_48ab5f859f2e4742959ba2c5a397fbb4.pdf

Relevante Quellen

http://www.originale-setzen-zeichen.de/Magazin/Magazin_05/2025_Interview.htm
<https://www.berliner-zeitung.de/schueler-der-clay-oberschule-sprechen-ueber-die-gefahren-im-internet-ein-lehrer-hat-sogar-ein-buch-ueber-cybermobbing-geschrieben-ich-erzaehle-das-meinen-eltern-erst-gar-nicht-li.20033>

5. Verarbeitung und Vertiefung

“Geil, das peinliche Foto stellen wir online!” bietet viele Möglichkeiten bezüglich der Identifikation, Empathie und Ansätze zur interkulturellen Kompetenz. Bei der Verarbeitung des Textes ist es wichtig, dass SchülerInnen sich ihrem eigenen Handeln bewusst werden, aber auch von der Anonymität im Netz und dem Effekt von ‘Cybermobbing’. Auf Niveau 2 können

ansatzweise reflektierende Aufgaben gemacht werden, aber auf Niveau 1 sind SchülerInnen noch nicht in der Lage das eigene Handeln zu reflektieren. Sie können trotzdem Sympathie für Figuren empfinden und sind in der Lage ein persönliches Urteil zu formulieren. Auf Niveau 2 ist es auch möglich Attitüde und Kenntnisse zu befragen. Eine Auseinandersetzung mit der Jugendsprache wäre sehr sinnvoll. Auf Niveau 3 sollte das kritische Bewusstsein und Fertigkeiten zur Interpretation befragt werden und es könnte die Wirkung der verschiedenen Perspektiven interpretiert werden. Mit dem kritischen Bewusstsein wäre eine Übung mit Innen- und Außenperspektive hilfreich; die SchülerInnen lernen, dass es mehrere Sichtweisen gibt und, dass man die Eigene manchmal suspendieren sollte, um sich in eine andere Person hineinversetzen zu können und so die eigene und die andere Sichtweise kritisch evaluieren zu können.

5.3 Didaktisierung: Dazwischen: Ich

Niveau 2 – Aufgaben

| Buch | Dazwischen: Ich | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|---|--------------|---------------|--------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---------------|--------------|--|--|--|--|--|--|
| Nummer | N2/1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Niveau | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Studienlast | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Arbeitsform | Individuell | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fokus | Figuren vergleichen | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lernziele | Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen und kritisch evaluieren | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aufgabe | <p>Madina wird von Lauras Mutter in der Familie aufgenommen und Madina vergleicht stets die Situation bei Laura und bei ihr selber.</p> <p>1. Wie unterscheiden sich die Mütter? Gib Beispiele anhand des Textes.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Mutter Madina</th> <th style="width: 50%;">Mutter Laura</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> <p>2. Welche Gemeinsamkeiten gibt es zwischen den Müttern? Gib Beispiele anhand des Textes.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Mutter Madina</th> <th style="width: 50%;">Mutter Laura</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> | | Mutter Madina | Mutter Laura | | | | | | | | | | | | | | | Mutter Madina | Mutter Laura | | | | | | |
| | Mutter Madina | Mutter Laura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mutter Madina | Mutter Laura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|---------------------|---|
| | |
| | |
| | <p>3. Wie ist die Beziehung zwischen Madina und ihrer Mutter? Begründe deine Antwort in 50 Wörtern und gib Textstellen in der die Beziehung deutlich wird.</p> <p>4. Wie entwickelt sich die Mutter von Madina im Laufe der Geschichte?</p> <p>5. Kannst du dich vorstellen, dass du und deine Mutter so wie Laura und ihre Mutter ein neues Mädchen aufnehmen und verwöhnen? Warum/Warum nicht?</p> <p>6. Madina sagt: “Wenn ich zu Hause gewesen wäre, hätten wir die ganze Familie von Laura sofort eingeladen”. (S. 23)</p> <p>a. Warum will Madinas Mutter jetzt keine Gäste einladen?</p> <p>b. Kannst du verstehen, das Madinas Mutter sich in Deutschland anders verhält? Begründe deine Antwort in 30 Wörtern.</p> |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

| | |
|--------------------|--|
| Buch | Dazwischen: Ich |
| Nummer | N2/2 |
| Niveau | 2 |
| Studienlast | 1,5 |
| Arbeitsform | Individuell |
| Fokus | Identifikation feststellen und Attitüde stimulieren |
| Lernziele | Identifikation mit der Situation feststellen und eine offene Haltung gegenüber der Hauptfigur (mit einer anderen Kultur) kreieren |
| Aufgabe | <p>Madina spricht oft von ihrer Heimat als ‘zu Hause’ und gleichzeitig sieht sie in Deutschland ihre Zukunft.</p> <p>1. Was bedeutet zu Hause sein/ Heimat für dich? Begründe deine Antwort in 50 Wörtern.</p> |

| | |
|---------------------|---|
| | <p>2. Was würdest du am meisten vermissen, wenn du flüchten müsstest? Begründe deine Antwort in 40 Wörtern.</p> <p>3. Was bedeutet zu Hause sein/ Heimat für Madina? Begründe deine Antwort mit Textstellen in 50 Wörtern.</p> <p>4. Was vermisst Madina und warum? Begründe deine Antwort mit Textstellen in 50 Wörtern.</p> <p>5. Für den Schulzeitung hast du die Chance, Madina zu interviewen. Ziel ist es, die Hauptfigur besser kennenzulernen. Stelle 7 Fragen. Du könntest fragen, was dich interessiert, aber folgende Themen solltest du auf jeden Fall ansprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Familie -Heimat -das Leben in Deutschland -Geschlechterrollen -Schule -Gemeinsamkeiten/Unterschiede Deutschland und Heimat |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

| | |
|--------------------|--|
| Buch | Dazwischen: Ich |
| Nummer | N2/3 |
| Niveau | 2 |
| Studienlast | 1,5-2 |
| Arbeitsform | Individuell, Zweiergruppen |
| Fokus | Identifikation feststellen |
| Lernziele | Anhand von einer Innen- und Außenperspektive die Attitüde, Fertigkeiten zur Entdeckung und Interaktion und das kritische Bewusstsein stimulieren. |
| Aufgabe | Am Anfang der Geschichte sagt Madina: "Ich fange einfach damit an, was ich mag. Was ich nicht mag, kann ich immer noch später aufzählen." (S. 7) Die ganze Geschichte hindurch wird deutlich, was Madina mag, was sie nicht mag und welche Dinge die Person 'Madina' ausmachen. |

| | |
|---------------------|---|
| | <p>1. Zweiergruppen</p> <p>Zeichnet auf einem Stück Papier eine Silhouette und zeichnet in dieser Silhouette Puzzlestücke, die Madina ausmachen und gebt Seitenangaben. Seid kreativ!</p> <ul style="list-style-type: none"> -was mag sie -was mag sie nicht -Freunde -Familie -Haus/Land -Sprache -usw. <p>2. Individuell</p> <p>Zeichne auf einem Stück Papier eine Silhouette und zeichne in dieser Silhouette Puzzlestücke, die dich ausmachen.</p> <p>3. Zweiergruppen</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Guckt euch die drei Silhouette an und diskutiert: welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es? b. Was könnten Gründe sein für diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten? c. Schreibt die wichtigsten oder auffälligsten Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf. <p>4. Plenum</p> <p>Besprecht in der Klasse die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei 3c.</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Seht ihr Gemeinsamkeiten oder Unterschiede? b. Was könnt ihr am Ende dieser Aufgabe konkludieren? |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

Niveau 3 – Aufgaben

| | |
|--------------------|--|
| Buch | Dazwischen: Ich |
| Nummer | N3/1 |
| Niveau | 3 |
| Studienlast | 1 |
| Arbeitsform | Individuell |
| Fokus | Reflexion auf die Entwicklung von Hauptfiguren |

| | |
|---------------------|---|
| Lernziele | Fertigkeiten zur Interpretation und kritischem Bewusstsein stimulieren und sich in andere Denkweisen hineinversetzen zu können |
| Aufgabe | <p>Es bereitet Madina Ärger, dass ihr Vater sich in Deutschland so streng verhält. In der Heimat war er ganz anders.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Warum wurde der Vater von Madina als Verräter gesehen? 2. Welche Charakterentwicklung hat der Vater von Madina durchgemacht? Beschreibe in deiner Antwort der Charakter bzw. das Verhalten vom Vater in der Heimat <u>und</u> das Verhalten vom Vater in Deutschland. Verwende mindestens folgende Begriffe: -Ehrgefühl -Rolle Mann – Frau -Glaube 3. Kannst du das Verhalten vom Vater in Deutschland verstehen? Begründe deine Antwort in 50 Wörtern. “Papa ist total streng (...). Manchmal denke ich: Schaut euch doch um. Hier passiert nichts. Manchmal denke ich, er übertreibt. Wir haben so viel geschafft, was wirklich gefährlich war. So ein Fest ist nicht gefährlich. Das müsste er eigentlich auch so sehen.” (S. 67) 4. Laura will ihren Geburtstag feiern, aber Madina hat schon Angst, dass ihr Vater das nicht erlauben würde. Kannst du verstehen, dass der Vater von Madina das Fest ‘gefährlich’ findet? Begründe deine Antwort in 50 Wörtern. 5. Was könnte ein Grund sein, dass Flüchtlinge sich in einem neuen Land oft unwohl und unsicher fühlen und denken, dass es früher besser war? |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

| | | | | | | |
|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Buch | Dazwischen: Ich | | | | | |
| Nummer | N3/2 | | | | | |
| Niveau | 3 | | | | | |
| Studienlast | 1 | | | | | |
| Arbeitsform | Individuell | | | | | |
| Fokus | Titelerklärung | | | | | |
| Lernziele | Fertigkeiten zur Interpretation und Identifikation stimulieren | | | | | |
| Aufgabe | <p>1. Der Titel “Dazwischen: Ich” stellt fest, dass Madina in verschiedenen Situationen dazwischensteht. Fülle die Tabelle aus wobei du folgendes machst:</p> <p>-Überlege dir 5 Situationen in der Madina dazwischensteht. -Gib für jede Situation 3 Textbeispiele (mit Seitenangabe)</p> | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 1 | | | | | |
| | 2 | | | | | |
| | 3 | | | | | |
| <p>2. In welchen Situationen aus deinem Leben stehst du dazwischen? Benenne 3 Situationen.</p> <p>3. Auf der Titelseite und bei jedem Kapitelanfang ist ein Koffer abgebildet. Wie könnte diese Abbildung mit der Geschichte verknüpft werden? Begründe deine Antwort in 50 Wörtern.</p> <p>4. Welche zwei Funktionen hat Sprache für das Dazwischenstehen von Madina? Verwende die Begriffe Erzähltechnik, Motiv und Thema.</p> | | | | | | |

| | |
|---------------------|-----------------|
| Erstellt von | Lotte van Vliet |
|---------------------|-----------------|

| | |
|---------------------|--|
| Buch | Dazwischen: Ich |
| Nummer | N3/3 |
| Niveau | 3 |
| Studienlast | 1 |
| Arbeitsform | Zweiergruppen |
| Fokus | Identifikation und Erzähltechnik |
| Lernziele | Die Psychologie von Figuren reflektieren und die eigenen Gefühle suspendieren. Gleichzeitig die Fertigkeiten zur Entdeckung und Interaktion fördern. |
| Aufgabe | <p>Am Ende der Geschichte bekommt Madina Hilfe von Frau Wischmann und sie hat endlich die Hoffnung in Deutschland eine Zukunft zu haben und sagt: "ich werde dableiben." (S. 255)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stellt euch vor: Madina schreibt ihre Geschichte weiter und mit einem Flashforward ist sie im Jahr 2022 und wohnt sie mittlerweile 6 Jahre in Deutschland: Wie sieht das Leben von Madina jetzt aus? <ol style="list-style-type: none"> a. Wo wohnt Madina? b. Welche Freunde hat sie? c. In welcher Schule geht Madina jetzt? d. Hat Madina eine Beziehung? e. Wo ist Madinas Vater? f. Wie geht es Madinas Mutter? 2. Schreibt zusammen das Tagebuch von Madina weiter. Schreibt eine Seite in der deutlich wird, wie es Madina jetzt geht. |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

Niveau 4 – Aufgaben

| | |
|--------------------|---|
| Buch | Dazwischen: Ich |
| Nummer | N4/1 |
| Niveau | 4 |
| Studienlast | 1 |
| Arbeitsform | Individuell |
| Fokus | Erzählstränge |
| Lernziele | Verbinden von verschiedenen Erzählsträngen, um somit die Interpretationsfertigkeiten zu fördern |

| Aufgabe | <p>“Ich würde in meinen Märchenwald gehen, in den ich immer gehe, wenn es mir zu viel wird, wenn ich nicht mehr kann” (S. 35).</p> <p>1. Der Märchenwald von Madina spielt eine große Rolle im Roman. Erstelle eine Tabelle, worin du die Situationen, in denen der Märchenwald vorkommt, benennst und deutet.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Situation</th> <th>Bedeutung</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> <p>2. Welche Funktion hat der Wald für Madina? Begründe deine Antwort in 100 Wörtern.</p> <p>3. Welche Funktion hat der Wald für die Geschichte bzw. wie könnte diese Nebenhandlung mit der Haupterzählstrang verknüpft werden? Begründe deine Antwort in 50 Wörtern.</p> <p>4. Beide Erzählstränge entwickeln sich. Wie passen diese Entwicklungen zusammen? Begründe deine Antwort in 100 Wörtern.</p> | Situation | Bedeutung | | | | | | | | | | |
|---------------------|--|-----------|-----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | Situation | Bedeutung | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| Erstellt von | Lotte van Vliet | | | | | | | | | | | | |

| | |
|--------------------|---|
| Buch | Dazwischen: Ich |
| Nummer | N4/2 |
| Niveau | 4 |
| Studienlast | 2 |
| Arbeitsform | Zweiergruppen |
| Fokus | Kreative Interpretation |
| Lernziele | Die Bedeutung eines Fragments interpretieren und untersuchen |
| Aufgabe | <p>1. Stellt euch vor, “Dazwischen: Ich” wird verfilmt. Ihr habt die Möglichkeit ein selbstgewähltes Fragment zu verfilmen. Ihr braucht zuerst ein Skript. Bevor ihr dieses Skript schreibt, macht ihr Notizen zu den folgenden Fragen:</p> |

| | |
|---------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Welches Ereignis/Fragment hat euch am meisten gefallen? • Warum hat dieses Ereignis euch so gefallen? • Was ist, eurer Meinung nach, die tiefere Bedeutung dieses Ereignisses? • Wie steht dieses Ereignis im Verhältnis zu der Geschichte? • Recherchiert die präzisen Details dieses Ereignisses: <ul style="list-style-type: none"> ▫ Was sind wichtige Motive? ▫ Gibt es eine relevante Geschichte zu diesem Fragment (z.B. der Hintergrund in der Geschichte, aber ihr könnt das Fragment auch mit der Wirklichkeit verknüpfen) ▫ Wo und wann spielt sich dieses Fragment ab? ▫ Welche Musik ist passend? ▫ Wie sehen die Menschen aus? ▫ Gibt es einen Erzähler? Wer spricht? ▫ Welche Dialoge gibt es? ▫ Welche innere Monologe gibt es? ▫ Welche Figuren spielen eine wichtige Rolle? ▫ Welche Kameraperspektive gibt es? ▫ Usw. <p>2. Präsentiert euer Skript und Ideen in der Klasse.</p> |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

| | |
|--------------------|---|
| Buch | Dazwischen: Ich |
| Nummer | N4/3 |
| Niveau | 4 |
| Studienlast | 1 |
| Arbeitsform | Plenum |
| Fokus | Verschiedene Perspektive reflektieren und interpretieren |
| Lernziele | Fertigkeiten zur Interpretation, Entdeckung und Interaktion und das kritische Bewusstsein fördern |
| Aufgabe | <p>Führt eine 'leeren Stuhl Diskussion' und diskutiert über folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Beziehung hat Madina mit ihrer Mutter und wie unterscheidet sich diese Beziehung mit der von Laura und ihrer Mutter? • Madina sieht eine Zukunft in Deutschland, aber ihr Vater sieht das Leben hier als bedrohlich, was Madina nicht verstehen kann. Könntet ihr den Vater verstehen bzw. |

| | |
|---------------------|---|
| | <p>euch in die Situation des Vaters hineinversetzen? Gibt Argumente!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Funktion hat Sprache im Roman? • Die Familie von Madina ist geflüchtet in der Hoffnung, ein besseres Leben zu bekommen. Diskutiert über die Frage, ob dieses bessere Leben gelungen ist. • Welche Funktion hat die Oma von Madina für Madina? • Welche Funktion(en) hat der Märchenwald für Madina? • a. Einerseits ist Madina der Meinung, dass ihr Vater zu streng ist. Andererseits findet sie, dass Laura zu frei ist. Vor allem im Bezug zur Jungen. Welche Erwartungen haben Madina und Laura an Jungen? <p>b. Was unterscheidet Jungen- und Mädchenfreundschaft voneinander? Was ist eure Meinung nach, wichtiger?</p> <p><u>Leerer Stuhl Diskussion</u> Für diese Diskussion müssen 4 leere Stühle in einem Kreis stehen. SchülerInnen in dem Kreis diskutieren über eine These. SchülerInnen außerhalb des Kreises können, wenn sie partizipieren möchten, sich auf den leeren Stuhl setzen. Eins der anderen SchülerInnen muss sich dann außerhalb des Kreises setzen. So entsteht eine interaktive Diskussion, in der alle SchülerInnen partizipieren können.</p> <p>(frei übernommen aus: Knaap van der, E.: Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs. Bussum: Coutinho 2019.)</p> |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

5.4 Didaktisierung: Geil, das peinliche Foto stellen wir online!

Niveau 1 – Aufgaben

| | |
|--------------------|--|
| Buch | Geil, das peinliche Foto stellen wir online! |
| Nummer | N1/1 |
| Niveau | 1 |
| Studienlast | 1 |
| Arbeitsform | Individuell |
| Fokus | Sympathie und Empathie feststellen |

| | |
|---------------------|---|
| Lernziele | Geschehnisse und Figuren mit der eigenen Welt verbinden und lernen, ein persönliches Urteil formulieren zu können. |
| Aufgabe | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cybermobben ist gefährlich, denn die Mobber sind (fast) unsichtbar und sie denken, dass sie alles ohne Konsequenzen machen können. <ol style="list-style-type: none"> a. Welche Dinge würdest du machen, wenn du 1 Tag unsichtbar wärest? b. Welche Dinge bei a sind erlaubt? c. Welche Dinge bei b sind verboten? 2. Warum fühlt Josi sich hilflos? Begründe deine Antwort in 30 Wörtern. 3. Fühlst du dich manchmal hilflos? Was sind Gründe für diese Hilflosigkeit? Begründe deine Antwort in 30 Wörtern. 4. Im Roman gibt es bestimmte Momente, wobei du dachtest: so würde ich nie reagieren oder handeln. Suche zwei Situationen und beschreibe, wie du handeln würdest und warum. Begründe deine Antwort(en) in 50 Wörtern. |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

| | |
|--------------------|--|
| Buch | Geil, das peinliche Foto stellen wir online! |
| Nummer | N1/2 |
| Niveau | 1 |
| Studienlast | 1,5 |
| Arbeitsform | Individuell/Zweiergruppen (optional) |
| Fokus | Jugendsprache |
| Lernziele | Jugendsprache in der Eigen- und Fremdkultur vergleichen und somit die Interpretation und kritisches Bewusstsein fördern. |

| Aufgabe | <ol style="list-style-type: none"> 1. Im Roman gibt es viele Redewendungen und Jugendsprache. Was bedeuten folgenden Redewendungen? Benutz die Tabelle 2. Die Bedeutung dieser Redewendungen benutzt du vielleicht auch auf Niederländisch. Wie würdest du diese Redewendungen in deiner Jugendsprache benutzen? Benutz die Tabelle. 3. Auch in euren Jugendsprache gibt es wahrscheinlich Redewendungen oder Wörter, die deutsche Jugendlichen vielleicht nicht verstehen. Versuch 10 solche Redewendungen bzw. Wörter auszudenken. Benutz die Tabelle | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---------------------------------------|---|--------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Jugendsprache im Roman</th> <th>Übersetzung auf Niederländisch</th> <th>Wie benutzt du diese Jugendsprache</th> <th>Neue Redewendungen und Wörter</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> | Jugendsprache im Roman | Übersetzung auf Niederländisch | Wie benutzt du diese Jugendsprache | Neue Redewendungen und Wörter | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jugendsprache im Roman | Übersetzung auf Niederländisch | Wie benutzt du diese Jugendsprache | Neue Redewendungen und Wörter | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Erstellt von | Lotte van Vliet | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|--------------------|--|
| Buch | Geil, das peinliche Foto stellen wir online! |
| Nummer | N1/3 |
| Niveau | 1 |
| Studienlast | 1 |
| Arbeitsform | Individuell |
| Fokus | Entwicklung von Figuren |

| | |
|---------------------|--|
| Lernziele | Persönliches Urteil formulieren, Entwicklung von Figuren reflektieren und diese Figuren mit der eigenen Welt verbinden. |
| Aufgabe | <ol style="list-style-type: none"> 1. Welche (Haupt)Figur fandest du am meisten sympathisch? Begründe deine Antwort in 30 Wörtern. 2. Welche (Haupt)Figur fandest du am wenigsten sympathisch? Begründe deine Antwort in 30 Wörtern. 3. Am Anfang der Geschichte wird Till gefragt, auf Josi aufzupassen. Till hat eigentlich keine Lust darauf und denkt: “Es war doch die Aufgabe der Schule, dafür zu sorgen, dass Friede herrschte” (S. 13). Was ist deine Meinung? Bist du mit Till einverstanden oder nicht? Begründe deine Antwort in 50 Wörtern. 4. Findest du, dass Till am Ende gut gehandelt hat? Begründe deine Antwort in 30 Wörtern. 5. Wie würdest du sich in so einer Situation verhalten? Begründe deine Antwort in 50 Wörtern. |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

Niveau 2 – Aufgaben

| | |
|--------------------|--|
| Buch | Geil, das peinliche Foto stellen wir online! |
| Nummer | N2/1 |
| Niveau | 2 |
| Studienlast | |
| Arbeitsform | |
| Fokus | Entwicklung von Figuren mit der eigenen Situation verknüpfen |

| | | | |
|--|--|---------------------|----------------|
| Lernziele | Analyse von Motiven, Handlungen und Figurenentwicklung und diese reflektieren. | | |
| Aufgabe | <p>1. Im Roman gibt es verschiedene Situationen, die für die Hauptfiguren entscheidend sind, denn sie müssen in dieser Situation etwas unternehmen. Die Frage ist: machen sie das oder nicht?</p> <p>a. Welche Hauptfigur steht zentral und wie reagiert/handeln diese Person in der Situation? Begründe deine Antwort in 30 Wörtern. Verwende auch Textbeispiele.</p> <p>b. Wie würdest du in dieser Situation reagieren/handeln? Begründe deine Antwort in 30 Wörtern.</p> | | |
| | Situation | Reaktion Hauptfigur | Deine Reaktion |
| | <p>“>Ich frage dich<, sagte Steiner, >weil ich glaube, dass du den meisten Durchblick in der Klasse hast<” (...) >ich verspreche dir<, sagte Steiner, >dass alles, was du mir erzählst, unter uns bleibt<”. (S. 13)</p> | | |
| <p>“>Egal, was heute wieder ist. Du gehst</p> | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>heute in die Schule!<, sagte Josis Vater. > Du musst lernen, mit so was fertig zu werden.<” (S. 25)</p> | | |
| | <p>“>das Wichtigste ist<, sagte Antonia, >du musst zur Schule kommen! Wenn du zu Hause bleibst und dir die Bettdecke über den Kopf ziehst, wird nichts besser<.” (S. 47)</p> | | |
| | <p>“>Till<, sagte Jessica, >du solltest dir echt überlegen, ob du zur Klasse hältst oder zu sonst wem. Wenn du dich auf die Seite dieser Kuh stellst, hast du bald die ganze Klasse gegen</p> | | |

| | | | |
|---------------------|--|--|--|
| | dich<“. (S. 56) | | |
| | “>Papa und ich- wir hatten eine Idee...<“ (...) >Vertrauen: Kleine Geschenke erhalten die Freundschaft !< hatte ihre Mutter gesagt.” (S. 59-60) | | |
| | “Sie konnte nicht schreien. Sie schnappte nach Luft. Durch die stinkende Flüssigkeit, die über ihre Haare und über ihr Gesicht lief, sah sie ur verschwommen die beiden Gestalten, die draußen vor dem geöffneten Fenster stande.” (S. 81) | | |
| Erstellt von | Lotte van Vliet | | |

| | |
|-------------|--|
| Buch | Geil, das peinliche Foto stellen wir online! |
|-------------|--|

| | |
|---------------------|--|
| Nummer | N2/2 |
| Niveau | 2 |
| Studienlast | 1 |
| Arbeitsform | Individuell |
| Fokus | Entwicklung von Figuren nachvollziehen |
| Lernziele | Sich in die Situation hineinversetzen, ein persönliches Urteil mit Textstellen formulieren und die Entwicklung von Figuren nachvollziehen. |
| Aufgabe | <ol style="list-style-type: none"> 1. Wie fühlt Josi sich am Anfang der Geschichte? Begründe deine Antwort in 10 Stichwörtern/Zitaten, mit Seitenangaben. 2. Was ist die Haltung gegenüber der Situation und Josi am Anfang der Geschichte? Begründe deine Antwort in 20 Stichwörtern/Zitaten, mit Seitenangaben. 3. Auf Seite 56 denkt Till: “Der Stand, den man in einer Klasse hatte, war schließlich schnell ruiniert”. <ol style="list-style-type: none"> a. Was ist deine Meinung/Erfahrung? Ist der Stand schnell ruiniert? Warum/Warum nicht? b. Was würdest du in so einer Situation machen? 4. Schließlich entscheidet Till, sich in die Situation einzumischen. <ol style="list-style-type: none"> a. Was ist der Wendepunkt für Till? b. Was würde ein Wendepunkt für dich sein? |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

| | |
|--------------------|--|
| Buch | Geil, das peinliche Foto stellen wir online! |
| Nummer | N2/3 |
| Niveau | 2 |
| Studienlast | 1,5 |

| | |
|---------------------|--|
| Arbeitsform | Individuell (optional: Zweiergruppen) |
| Fokus | Interpretation eines Dokuments |
| Lernziele | Fertigkeiten zur Interpretation kreativ stimulieren. |
| Aufgabe | <ol style="list-style-type: none"> 1. Josi hat im Buch verschiedene Albträume. <ol style="list-style-type: none"> a. Erstelle eine Liste, auf der du die Träume aufschreibst. b. Was bedeuten diese einzelnen Träume für Josi? c. Im letzten Traum hat sich etwas geändert. Was hat sich geändert? Begründe deine Antwort in 50 Wörtern. 2. (Bei dieser Aufgabe könnt ihr zusammen oder individuell arbeiten) Die Geschichte wird lebendig erzählt: viele Geschehnisse in relativ hohem Tempo mit vielen Gedanken. Das bietet Raum, eine Verfilmung oder einen Comicstrip zu machen. Wähle einen Traum von Josi und erstelle einen Comicstrip, in dem du die Situation und Hilflosigkeit von Josi deutlich machst. Der Strip sollte ungefähr eine Seite sein, sei kreativ! |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

Niveau 3 – Aufgaben

| | |
|--------------------|---|
| Buch | Geil, das peinliche Foto stellen wir online! |
| Nummer | N3/1 |
| Niveau | 3 |
| Studienlast | 1,5 |
| Arbeitsform | Vierergruppen, Plenum |
| Fokus | Kritisches Bewusstsein stimulieren |
| Lernziele | Offene Haltung stimulieren, eigene Normen und Werte suspendieren, Roman mit anderen |

| | |
|---------------------|---|
| | Quellen interpretieren und diese Kenntnisse während der Kommunikation benutzen. |
| Aufgabe | <p>1. Lies individuell den folgenden Link: http://www.originale-setzen-zeichen.de/Magazin/Magazin_05/2025_Interview.htm</p> <p>2. Führt in Vierergruppen eine Diskussion, wobei ihr über den folgenden Themen sprecht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie kann man cybermobbing erkennen? • Welche Formen von cybermobbing gibt es? • Welche Lösung(en) könnte es geben? • Ist es die Verantwortung einer Schule, die SchülerInnen von den Gefahren von sozialen Medien bewusst zu machen? • Wie würdet ihr in so einer Situation handeln? <p>3. Besprecht jetzt in Plenum die wichtigsten oder auffälligsten Punkte aus eurer Diskussion.</p> |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

| | |
|--------------------|---|
| Buch | Geil, das peinliche Foto stellen wir online! |
| Nummer | N3/2 |
| Niveau | 3 |
| Studienlast | 1 |
| Arbeitsform | Individuell |
| Fokus | Die Wirkung von Strukturelementen nachvollziehen |
| Lernziele | Die Funktion der Erzählperspektive erläutern |
| Aufgabe | <p>1. Die Erzählperspektive ist entscheidend für die Weise, worauf man eine Geschichte interpretiert. Lies die Theorie unten über</p> |

Erzählperspektiven. Welche Erzählperspektive erkennst du in "Geil, das peinliche Foto stellen wir online!"?

2. Welcher Effekt hat diese Perspektive auf dich?
3. Im Roman wird die Perspektive (Till und Josi) häufig gewechselt. Welcher Effekt hat dieser Perspektivwechsel auf die Spannung?
4. Wäre diese Spannung auch möglich bei einer auktorialen Erzählsituation? Begründe deine Antwort.
5. Wie könnten das Thema und die Erzählperspektive im Roman sich gegenseitig beeinflussen?

Erzählperspektive

- Auktoriale Erzählsituation:

Der auktoriale Erzähler ist eine eigenständige Gestalt, die ebenso vom Autor geschaffen worden ist, wie die Charaktere des Romans. Diese Erzähler hat ein übergeordnetes Verhältnis zu der Geschichte: Er weiß alles über die Geschichte, vom Anfang bis am Ende. Er verhält sich neutral und mischt sich immer wieder kommentierend und bewertend in die Geschichte ein. Der auktoriale Erzähler kann ins Innere seiner Figuren sehen und erzählt von ihren Gedanken, Träumen, Denken usw.

- Ich- Erzählsituation:

| | |
|---------------------|--|
| | <p>Der Erzähler steht im Handlungskontext und erzählt in Ich-Form die Geschichte. Er ist Betroffener und berichtet von Selbsterlebtem. Alles was erzählt wird, wird vom Ich erlebt, gehört, gefühlt usw. Der Blick in das Innere anderer Figuren ist ausgeschlossen, nur Empfindungen, Wahrnehmungen und Gedanken des Ichs können erzählt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personale Erzählsituation: <p>Die Personalperspektive zeichnet sich durch eine Abwesenheit des Erzählers aus. Der Erzähler ist somit kein Vermittler, vielmehr scheinen die erzählten Dinge selbst zu sprechen. Diese Perspektive kennzeichnet sich als 'er' oder 'sie'- Perspektive. Die Innensicht der Figuren ist vollständig: nicht nur wird erzählt, was diese sehen, auch wie sie es sehen, und was sie denken und so werden die inneren Vorgänge einer Figur geschildert. Die personale Perspektive können häufig wechseln: einmal steht die eine, dann die andere Figur in der Zentralperspektive.</p> <p>(Frei übernommen aus: Jeßing, B. & Köhnen, R.: Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Stuttgart: J.B. Metzler 2012.)</p> |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

| | |
|--------------------|---|
| Buch | Geil, das peinliche Foto stellen wir online! |
| Nummer | N3/3 |
| Niveau | 3 |
| Studienlast | 1-2 |
| Arbeitsform | Individuell |
| Fokus | Kreative Analyse der Eigen- und Fremdkultur |
| Lernziele | Bewussterwerb der eigenen Kultur und Zeit und diese mit einer Fremdkultur vergleichen. |
| Aufgabe | Die Geschehnisse im Roman sind zeitgebunden: soziale Medien sind relativ neu in der Gesellschaft. |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>Stell dir vor, diese Geschichte spielt sich in einer ganz anderen Zeit ab; vielleicht in der Vergangenheit oder in der Zukunft.</p> <p>Schreibe einen Teil der Geschichte neu, in der du deutlich machst, dass die Geschehnisse in einer anderen Zeit ganz anders aussehen. Es könnte ein Kapitel oder eine Zusammenfassung der Geschichte sein. Du bist frei, wie du es machst, aber du solltest zuerst deine gewählte Zeit recherchieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie kommuniziert man mit einander? • Wie ist das deutsche Schulsystem? • Wie sehen Menschen aus? • Usw. <p>Schreibe deine Geschichte in 500 Wörtern.</p> |
| Erstellt von | Lotte van Vliet |

Kapitel 6: Schlussfolgerung und Diskussion

Mit den Entwicklungen auf Curriculum.nu wurde die Wichtigkeit von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht deutlich. Curriculum.nu hat Ziele des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts aufgeführt, aber weil die Entwicklungen relativ neu sind, werden sie auf die Webseite ‘Lezen voor de Lijst’ (noch) ungenügend angesprochen. Ein Ansatz im Bezug der literarischen Entwicklung und interkultureller Kompetenz wurde erstellt und in der vorliegenden Arbeit wurde der folgenden Frage nachgegangen:

Wie kann eine zielgruppengerechte Didaktisierung, die die Konzepte Identifikation und interkulturelle Kompetenz verarbeitet, an literarische Entwicklung beitragen?

Um diese Frage beantworten zu können, sind im theoretischen Rahmen die Konzepte Identifikation und interkulturelle Kompetenz ausgearbeitet und präsentiert worden. Es erweist sich, dass beide Konzepte relativ nah verbunden sind und, dass die Fähigkeit sich mit Hauptfiguren zu identifizieren mutmaßlich eine Basis für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz sein könnte.

Grundlage für die Arbeit ist das Niveaumodell der literarischen Entwicklung von Witte. Anfängerniveaus, kennzeichnen sich vor allem in einem identifikatorischen Lesen, wobei SchülerInnen in der Lage sind das Verhalten von Figuren zu reflektieren, können dieses aber nicht mit anderen diskutieren.⁹⁷ Ab Niveau 3 haben SchülerInnen Interesse an anderen Sichtweisen und haben das Bedürfnis sich mit unbekanntem Situationen und Figuren auseinanderzusetzen. Diese Entwicklung zeigt, dass es für die Entwicklung von interkultureller Kompetenz wichtig ist, zuerst das Vermögen zur Identifikation zu entwickeln. Identifikation ist eine Kombination von verschiedenen Verbindungen, die SchülerInnen mit Figuren empfinden können.⁹⁸ Faktoren, die diese Verbindungen aktivieren sind Erzählperspektive und Ähnlichkeit mit der Hauptfigur. Ein Faktor, der Identifikation mit der interkulturellen Kompetenz verbindet, ist die 'theory of mind'. Sie könnte das empathische Vermögen simulieren und die Fähigkeit sich in andere hineinzuversetzen fördern. Außerdem stellte sich heraus, dass SchülerInnen mit einer gut entwickelten 'theory of mind' in der Lage sind, andere Perspektive, die nicht mit der eigenen Sichtweise übereinstimmen, zu betrachten. Eine vorsichtige Schlussfolgerung bezüglich der ersten zwei Teilfragen ist, dass eine gut entwickelte 'theory of mind' sowohl das Identifikatorische als auch das Interkulturelle stimuliert und, dass Literatur eine wichtige Funktion hat. Literatur stimuliert die Selbstreflexion, und weil sie sich mit authentischem Material auseinandersetzt, werden andere Kulturen für SchülerInnen ersichtlicher. Die Auseinandersetzung mit Texten hilft SchülerInnen außerdem bei der Verarbeitung von interkulturellen Deutungsmustern. Gleichzeitig wird so die interkulturelle Kompetenz und literarische Entwicklung gefördert.

Dass Identifikation, interkulturelle Kompetenz und literarische Entwicklung verbunden sind, wurde mit den ersten zwei Teilfragen deutlich, aber wie diese Konzepte in einer zielgruppengerechten Didaktisierung verwirklicht werden könnte, ist mit der dritten Teilfrage versucht worden zu untersuchen. Interkulturelle Kompetenz hat kein Endziel und sie muss stets stimuliert werden. Die Prinzipien Byrams können helfen; auf verschiedenen Niveaus wird das interkulturelle Bewusstsein stimuliert und sie könnten bei der Gestaltung von Aufgaben auf 'Lezen voor de Lijst' beitragen. Außerdem sind die Prinzipien Byrams schon im Fremdsprachenunterricht anwesend. Erstens wurde in der Analyse anhand von Quick Scans das identifikatorische und interkulturelle Potenzial zwei Romane festgestellt. Der Scan wurde mit Kriterien ergänzt, um das

⁹⁷ Witte (2008), S. 178.

⁹⁸ De Graaf und andere (2007), S. 237.

Potenzial explizit darzustellen. “Geil, das peinliche Foto stellen wir online!” bietet SchülerInnen eine Möglichkeit sich zu identifizieren und das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren. Einerseits hat es den Anschein, dass der interkulturelle Aspekt fehlt; das Thema ‘Soziale Medien’ und die Situation ‘Schule’ sind für SchülerInnen bekannt und neue Kulturen spielen keine Rolle. Andererseits sind die Probleme, die mit sozialen Medien entstehen könnten, neu und für die heutige Zeit erkennbar. Die Erzählperspektive bietet SchülerInnen die Möglichkeit, die Innen- und Außenperspektive zu entdecken. Das könnte einen Ansatz zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz sein, weil es die Bereitschaft verlangt, eigene Normen und Werte zu suspendieren.⁹⁹ Konkludierend könnte gesagt werden, dass der Roman das Bedürfnis dem identifikatorischen Lesen entspricht und SchülerInnen mittels die Innen- und Außenperspektive auf das Lesen auf Niveau 3 vorbereitet, ob interkulturelle Kompetenz mit diesem Roman gefördert werden kann ist fragwürdig. “Dazwischen: Ich” hingegen hat identifikatorisches und interkulturelles Potenzial. Der Roman wird aus der Perspektive eines 15-jährigen Mädchens, das ganz normale Probleme in der Pubertät (Freundschaft, Eltern, Verliebtheit usw.) erfährt, geschrieben. SchülerInnen könnten sich gut identifizieren. Das Mädchen wohnt jedoch erst seit 2 Jahren in Deutschland, ist mit ihrer Familie geflüchtet und wartet auf einen Ausweis; sie steht zwischen zwei Welten. Diese Geschichte bietet Möglichkeit, das interkulturelle Bewusstsein von SchülerInnen zu fördern. Mit dem identifikatorischen und interkulturellen Potenzial im Roman, wäre eine zielgruppengerechte Didaktisierung realisierbar. Wie diese Didaktisierung die interkulturelle Kompetenz fördert, lässt sich nur in der Praxis untersuchen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine zielgruppengerechte Didaktisierung, anhand einer theoretischen Basis ausführbar ist. Die Frage, ob und wie literarische Entwicklung gefördert wird, drängt sich hier auf. Im Rahmen dieser Arbeit war es, wegen Corona, leider nicht möglich, die Didaktisierung in der Praxis zu testen. Für eine neue Studie wäre es empfehlenswert, interkulturelle Kompetenz und literarische Entwicklung von SchülerInnen zu testen, anschließend die Didaktisierung aufzuführen und schließlich zu testen, ob sich die interkulturelle Kompetenz sich wirklich verbessert hat und welche Konsequenzen das für die literarische Entwicklung hat. Außerdem werden mehrere Didaktisierungen gebraucht, um die Validität gewährleisten zu können. Die Frage ist auch, inwiefern das interkulturelle Potenzial eines Romans anhand eines Quick Scans deutlich wird und welche anderen Faktoren eine Rolle bei der Identifikation spielen?

⁹⁹ Krumm und andere (2010), S. 1393-1394.

Anlass dieser Masterarbeit war das Motivationsproblem von SchülerInnen beim Lesen. Die Frage bleibt, was sind die Gründe für dieses Problem und ist es möglich, dass eine andere Vorgehensweise dieses Problem löst? Zum Schluss ist es wichtig zu betonen, dass eine Webseite wie 'Lezen voor de Lijst' sich mit den neuesten Entwicklungen auseinandersetzen sollte und, dass diese Masterarbeit und mögliche weiterführende Studien ihren Beitrag dazu leisten können.

Kapitel 7: Literaturverzeichnis

Abitzsch, D. & van der Knaap, E.: Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Zur Auswahl eines Katalogs für freies Lesen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 56 (2019) H.3. S. 131-141.

Altinay-Sezen, D.: Tschick. Niveau 3 Aufgaben. <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/niveau-3/tschick/?opdrachten> (06.06.2020).

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

Andringa, E.: Reële lezers. In: Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap. Hrsg. v. K. Brillenburg Wurth & A. Rigney. Amsterdam: University Press 2006. S. 231-263.

Biebricher, C.: Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag 2008.

Blell, G. & Doff, S.: It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-Classroom. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19 (2014) H.1. S. 77-96.

Bloemert, J., de Goede, S. & Goedhard, M.: Doordacht en doorlopend – via een meervoudige benadering naar verrijkt mvt-literatuuronderwijs. In: Levende Talen Magazine 104 (2017) H.3. S. 11-15.

Bredella, L.: Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Tübingen: Narr Francke Verlag 2012.

Buschendorff, F.: Geil, das peinliche Foto stellen wir online! Mülheim: Verlag an der Ruhr 2010.

Byram, M: Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters 1997.

Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (15.5.2020).

Curriculum.nu: Leergebied Engels/MVT. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/>. (22.07.2020).

Deardorff, D.: Identification and Assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. In: Journal of Studies in International Education 10 (2006) H.3. S. 241-266.

Duo onderzoek: De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren. Amsterdam: Stichting Lezen 2017.

Eijnden van den, K.: Leesverschillen tussen jongens en meisjes; aangeboren of aangeleerd? Amsterdam: Stichting Lezen 2014.

ERK: Eindniveaus VO en ERK. <https://erk.nl/docent/streefniveaus/> (15.05.2020).

Gass, C.: Tschick. Niveau 3 Aufgaben. <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/niveau-3/tschick/?opdrachten> (06.06.2020).

Gelderen van, A., Schoonen, R., Stoel, R.D., de Glopper, K. & Hulstijn, J.: Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2. A longitudinal analysis of constituent components. In: *Journal of Educational Psychology* 99 (2007) H.3. S. 477-491.

Graaf de, A., Sanders, J., Beentjes, H. & Hoeken, H.: De rol van identificatie in narratieve overtuiging. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 29 (2007) H.3. S. 237-250.

Gubbels, J., van Langen, A.M.L., Maassen, N.A.M. & Meelissen, M.R.M.: Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Enschede: Universiteit Twente 2019.

Hernot, V.: Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming. De perfecte driehoek (deel 1). In: *Levende Talen Magazine* 106 (2019) H.6. S. 5-9.

Hoeken, H., Kolthoff, M. & Sanders, J.: Story perspective and character similarity as drivers of identification and narrative persuasion. In: *Human Communication Research* 42 (2016). S. 292-311.

Keen, S.: *Empathy and the novel*. Oxford: University Press 2007.

Knaap van der, E.: Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 51 (2014) H.4. S. 215-225.

Knaap van der, E.: De transfer van literaire competentie naar de vreemde taal. In: *Hoe maakbaar is de lezer?* Hg. v. Dick Schram. Delft: Eburon 2015. S. 209-227.

Knaap van der, E.: *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho 2019.

Koopman, E.M. & Hakemulder, F.: Effects of Literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. In: *Journal of Literary Theory* 9 (2015) H.1. S. 79-111.

Konijn, E.A. & Hoorn, J.F.: Some like it bad: Testing a model of perceiving and experiencing fictional characters. In: *Media Psychology* 7 (2005) H.2. S. 107-144.

Kox, F.: Au revoir, bis nach dem Krieg. Niveau 3 Aufgaben. <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/niveau-3/au-revoir-bis-nach-dem-krieg/?opdrachten> (06.06.2020).

Krumm, H.J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter 2010.

Leskovec, A.: Vermittlung literarischer Texte unter Einbeziehung interkultureller Aspekte. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15 (2010) H.2. S. 237-255.

Lezen voor de Lijst: Docenten – informatie. <https://www.lezenvoordelijst.nl/docenten-informatie> (15.05.2020).

Lezen voor de Lijst: Duits. Leesniveaus. <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/leesniveaus/> (15.05.2020).

Lierop-de Brouwer van, H. & Bastiaansen-Harks, N.: *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen 2005.

Ligtvoet, F. & Ornstein, K.: De strijd van de bieb om de puber die niet lezen wil. <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2322537-de-strijd-van-de-bieb-om-de-puber-die-niet-lezen-wil.html> (26.02.2020).

Moeyes, P.: *Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming. Van kritische lezer tot volwaardig(er) burger (deel 2)*. In: *Levende Talen Magazine* 107 (2020) H.1. S. 5-9.

Oeveren, C.D.P.: *ITHAKA gaf je de reis... Op weg naar reflectie op het eigene en het vreemde in het literatuuronderwijs klassieke talen*. Dissertation Vrije Universiteit Amsterdam 2019.

Oliver, M.B., Bilandzic, H., Cohen, J., Ferchaud, A., Shade, D.D., Bailey, E.J. & Yang, C.: A penchant for the immoral: Implications of parasocial interaction, perceived complicity, and identification on liking of anti-heroes. In: *Human Communication Research* 45 (2019) H.2. S. 1-33.

Poschmann, A.: 28 Tage lang. Niveau 3 Aufgaben. <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/niveau-3/28-tage-lang/?opdrachten> (06.06.2020).

Rabinowich, J.: *Dazwischen: Ich*. München: Carl Hanser Verlag 2016.

Schooten van, E. & de Glopper, K.: Literary response and attitude toward reading fiction in secondary education: trends and predictors. In: *L1 Educational studies in Language and Literature* 6 (2006) H.1. S. 97-174.

SLO: Referentiekader taal (2020). <https://slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/referentiekader-taal/> (15.05.2020).

Steensel van, R., van der Sande, L. & Arends, L.: Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers... en betere lezers. In: *Levende Talen Tijdschrift* 18 (2017) H.2. S. 3-13.

Stoter, M., Kamphuis, A. & Kamphuis, L.: Puberaal (lees)gedrag bij vreemde talen. In: *Levende Talen Magazine* 95 (2008) H.8. S. 17-21.

Vandenbergen, T.: Girls will be boys. De representatie van personages in de hedendaagse jeugdliteratuur en de uitwerking op de lezer (2010). <http://www.leeswijzer.be/begeleider/artikels/girls-will-be-boys-de-representatie-van-personages-de-hedendaagsejeugdliteratuur> (24.10.2019).

Witte, T.: *Door het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon 2008.

Witte, T., Rijlaarsdam, G. & Schram, D.: Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase. In: Levende Talen Tijdschrift 9 (2008) H.2. S. 19-30.

Kapitel 8: Anhang

8.1 Anhang I: Stufenmodell nach Theo Witte

| Niveau | Merkmale |
|---------------|---------------------------|
| 1 | Erlebendes Lesen |
| 2 | Identifikatorisches Lesen |
| 3 | Reflektierendes Lesen |
| 4 | Interpretierendes Lesen |
| 5 | Literarisches Lesen |
| 6 | Akademisches Lesen |

8.2 Anhang II: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen¹⁰⁰

¹⁰⁰ Council of Europe (2018), S. 60 & 65.

WRITTEN RECEPTION

OVERALL READING COMPREHENSION

| | |
|---------------|---|
| C2 | <p>Can understand virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings.</p> <p>Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.</p> |
| C1 | <p>Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.</p> <p>Can understand a wide variety of texts including literary writings, newspaper or magazine articles, and specialised academic or professional publications, provided that there are opportunities for re-reading and he/she has access to reference tools.</p> |
| B2 | <p>Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms.</p> |
| B1 | <p>Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interests with a satisfactory level of comprehension.</p> |
| A2 | <p>Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language.</p> <p>Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.</p> |
| A1 | <p>Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.</p> |
| Pre-A1 | <p>Can recognise familiar words accompanied by pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or a picture book using familiar vocabulary.</p> |

| READING AS A LEISURE ACTIVITY | |
|-------------------------------|--|
| C2 | Can read virtually all forms of the written language including classical or colloquial literary and non-literary writings in different genres, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning. |
| C1 | Can read and appreciate a variety of literary texts, provided that he/she can reread certain sections and that he/she can access reference tools if he/she wishes. Can read contemporary literary texts and non-fiction written in the standard form of the language with little difficulty and with appreciation of implicit meanings and ideas. |
| B2 | Can read for pleasure with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts (e.g. magazines, more straightforward novels, history books, biographies, travelogues, guides, lyrics, poems), using appropriate reference sources selectively. Can read novels that have a strong, narrative plot and that are written in straightforward, unelaborated language, provided that he/she can take his/her time and use a dictionary. |
| B1 | Can read newspaper / magazine accounts of films, books, concerts etc. written for a wider audience and understand the main points. Can understand simple poems and song lyrics written in straightforward language and style. Can understand the description of places, events, explicitly expressed feelings and perspectives in narratives, guides and magazine articles that are written in high frequency, everyday language. Can understand a travel diary mainly describing the events of a journey and the experiences and discoveries the person made. Can follow the plot of stories, simple novels and comics with a clear linear storyline and high frequency everyday language given regular use of a dictionary. |
| A2 | Can understand enough to read short, simple stories and comic strips involving familiar, concrete situations written in high frequency everyday language. Can understand the main points made in short magazine reports or guide entries that deal with concrete everyday topics (e.g. hobbies, sports, leisure activities, animals). Can understand short narratives and descriptions of someone's life that are written in simple words. Can understand what is happening in a photo story (e.g. in a lifestyle magazine) and form an impression of what the characters are like. Can understand much of the information provided in a short description of a person (e.g. a celebrity). Can understand the main point of a short article reporting an event that follows a predictable pattern (e.g. the Oscars), provided it is clearly written in simple language. |
| A1 | Can understand short, illustrated narratives about everyday activities that are written in simple words. Can understand in outline short texts in illustrated stories, provided that the images help him/her to guess a lot of the content. |
| Pre-A1 | <i>No descriptors available</i> |

8.3 Niveaubeschreibung¹⁰¹

| Niveau 1: Erlebendes Lesen | Niveau 2: Identifikatorisches Lesen |
|---|--|
| <u>Schülermerkmale</u> -hat wenig Erfahrung im literarischen Lesen -liest nur, weil es sein muss -hat geringes Lesetempo -mag es nicht, lange über ein Buch zu reden -braucht schnelle Erfolgserlebnisse beim Lesen <u>Ziele</u> -Elementarverstehen entwickeln -Lesemotivation fördern <u>Buchmerkmale</u> -nicht zu umfangreich | <u>Schülermerkmale</u> -hat einige lohnende Leseerfahrungen -hat Freude daran, Figuren, Situationen und Geschehnisse in einem Buch zu erkennen -hauptsächlich an konkreten sozialen Problemen (Drogenmissbrauch, Gewalt, Krieg, Machtstreben usw.) interessiert -mag es, mit Klassenkameraden über ein Buch zu reden -will sich vor allem mit einem Buch erholen können <u>Ziele</u> -erkennendes Lesen lernen -Interesse für bestimmte Genren und Themen entwickeln |

¹⁰¹ Lezen voor de Lijst: Duits. Leesniveaus, <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/leesniveaus/>.

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -vertraute Themen, Bezüge zum eigenen Umfeld – aber auch fantastische Welten -Geschehnisse wechseln sich in hohem Tempo ab -einfache Struktur -befriedigendes Ende -amüsiert den Leser (spannend, dramatisch, humoristisch, sensationell) | <p><u>Buchmerkmale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Jugendlichen vertraute Themen und Figuren -dramatische, spannende Geschichte -wenig Erzählschwellen (Zeitsprünge, Perspektivwechsel, Erzählstränge, Leerstellen) -in manchen Fällen ein offenes Ende |
|---|---|

| Niveau 3: Reflektierendes Lesen | Niveau 4: Interpretierendes Lesen |
|--|---|
| <p><u>Schülermerkmale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -hat positive Erfahrungen in der Lektüre einfacher Romane -hat Interesse für Erwachsenenthemen -erfährt gerne von anderen was sie von einem Buch halten und ist zur Diskussion bereit -will durch das Buch neue Welten entdecken und angeregt werden, über neue Sichtweisen nachzudenken <p><u>Ziele</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -reflektierendes Lesen -Erweiterung des Horizontes -Interesse für Erzähltechnik entwickeln <p><u>Buchmerkmale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -das Thema schließt nicht unbedingt an den Erfahrungshorizont Jugendlicher an -oftmals werden soziale, psychologische oder moralische Fragen thematisiert -das Buch bietet lebensphilosophische Ideen -gelegentlich ist das Buch komplex (Perspektivwechsel, Zeitsprünge, verschiedene Handlungsstränge) -eine tiefere Bedeutungsschicht ist vorhanden | <p><u>Schülermerkmale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -hat Interesse für literarische Romane und relativ viel Erfahrung -hat erzähltechnisches Interesse -ist interessiert an sozialen und psychologischen Problemen jenseits der eigenen Erfahrungen und Interessen -ist bereit tiefere Bedeutungsschichten in einem Text zu entdecken <p><u>Ziele</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -interpretierendes und ästhetisches Lesen -interne Zusammenhänge (Kausalität, Motive) formulieren -ästhetisches Bewusstsein entwickeln (Literatur als Kunstform) <p><u>Buchmerkmale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -kann viel Durchsetzungsvermögen und Lektürezeit verlangen -setzt viel allgemeine, manchmal auch spezifische (etwa kulturhistorische) Kenntnisse voraus -der Handlungsablauf und das Benehmen der Figuren sind weniger gut voraussagbar -die Erzählstruktur kann komplex sein und viel Anstrengung verlangen -oft mehrdeutig |