

Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Elisabeth Lehrner-te Lindert

Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten

Zur Entwicklung von Leseverstehen und
literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht
der niederländischen Sekundarstufe I

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG



Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Herausgegeben von
Christian Fandrych, Marina Foschi Albert,
Karen Schramm und Maria Thurmair

Band 9

Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten

Zur Entwicklung von Leseverstehen und
literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der
niederländischen Sekundarstufe I

von

Elisabeth Lehrner-te Lindert

ERICH SCHMIDT VERLAG

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
ESV.info/978-3-503-19171-0

Umschlaggestaltung unter Verwendung
einer Abbildung von © LIGHTFIELD STUDIOS – stock.adobe.com

Gedrucktes Werk: ISBN 978-3-503-19170-3
eBook: ISBN 978-3-503-19171-0

Alle Rechte vorbehalten
© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2020
www.ESV.info

Ergeben sich zwischen der Version dieses eBooks
und dem gedruckten Werk Abweichungen,
ist der Inhalt des gedruckten Werkes verbindlich.

Für meinen Mann Wilgert und meine Kinder Severin und Aurelia

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg zur Promotion begleitet und unterstützt haben. Eine empirische Studie ist ein vielschrittiges und arbeitsaufwändiges Verfahren, an dem viele Personen beteiligt sind – ohne ihre aktive Mitarbeit hätte ich diese Untersuchung nicht zu einem erfolgreichen Ende bringen können. Mein besonderer Dank gilt daher meinen beiden Betreuern Dr. Ewout van der Knaap und Prof. Dr. Rick van de Graaff. Ihnen möchte ich besonders für die hervorragende Unterstützung danken. Sie haben mich durch ihre intensive, wohlwollende und umsichtige Betreuung mit viel Kompetenz und Einfühlungsvermögen vom ersten Entwurf bis zur Fertigstellung der Arbeit auf eine sehr konstruktive und produktive Art begleitet. Ihr Engagement und ihre wertvollen Anregungen, ihre Ermutigungen, ihr Relativierungsvermögen, besonders in schwierigeren Phasen meiner Forschungstätigkeit, haben mich immer wieder motiviert weiterzumachen und waren für mich prägend. Zudem gilt mein herzlicher Dank Prof. Dr. Huub van den Bergh für die großartige Hilfe und Begeisterung bei der Aufbereitung der statistischen Daten, seine methodische Unterstützung und insbesondere seine unermessliche Geduld bei den Versuchen, mir die Welt der Statistik näherzubringen.

Bedanken möchte ich mich auch bei den teilnehmenden Schulen, den Lehrkräften der Kontrollgruppen und allen Schüler*innen, die motiviert und interessiert am Projekt mitgearbeitet haben. Besonderen Dank möchte ich „meinen“ engagierten und literaturbegeisterten Lehrkräften der Experimentalgruppen aussprechen, die bereit waren, sich auf das sehr intensive Literaturprojekt ein Schuljahr lang einzulassen. Die gemeinsamen Evaluationsgespräche und den gegenseitigen Austausch fand ich immer sehr inspirierend und lehrreich. Vielen Dank Angela Haerkens, Claudia Bastings, Claudia Pfaff, Ella Schulte, Gerie Koning, Henk Zaadnoordijk, Margret de Groot, Marion van der Kruissen, Niels Müller, Paul van Gessel, Petra Berger, Tina Vercoouteren! Ohne euch hätte das Projekt niemals realisiert werden können.

Des Weiteren möchte ich meinen (teils ehemaligen) Kolleg*innen der Fachhochschule Windesheim in Zwolle meinen Dank aussprechen. Sie haben meine Arbeit immer mit großem Interesse verfolgt. Ohne ihre mentale (wie auch technische) Unterstützung und ihr fortwährendes Verständnis wäre es viel schwieriger gewesen, die Dissertationsphase durchzuhalten. Zudem möchte ich mich bei meinen (teils ehemaligen) Mitarbeiter*innen und Autor*innen von *Na klar* (Malmberg) für ihr Interesse und ihre konstruktiven

Danksagung

Denkanstöße bedanken, die in die Arbeit eingeflossen sind. Insbesondere Dorien Hodzelmans und Corinne Nederlof bin ich zu Dank verpflichtet, die es ermöglicht haben, das Treatmentmaterial allen niederländischen Deutschlehrkräften als Buch und online zugänglich zu machen.

Als gewissenhaften und kritischen Feedbackleserinnen danke ich Dr. Sabine Jentges, Nadja Nitsche und Dr. Birgit Wellie, für die englische Übersetzung der Zusammenfassung möchte ich mich bei Michelle Mellion bedanken.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei den Initiatoren und Koordinatoren des Dudoc-Alfa-Projektes – ohne die Möglichkeit dieser finanziellen Unterstützung wäre diese Arbeit nicht entstanden. Diese Dissertation wurde durch das Dudoc-Alfa-Programm, eine Gemeinschaftsinitiative der Philosophischen Fakultäten der Universitäten Nijmegen, Groningen, Tilburg, Leiden, Utrecht und Amsterdam, finanziell unterstützt, das Lehrkräften die Möglichkeit bietet, neben ihrer Unterrichtstätigkeit vier Jahre lang im Rahmen eines Promotionsstudiums im Bereich der Fachdidaktik zu forschen. Zudem denke ich gerne an die anregenden Seminare und unterhaltsamen Gespräche während der gemeinsamen Dudoc-Wochenenden zurück.

Nicht zuletzt gilt mein besonderer Dank meinem Mann Wilgert, der mich von Anfang an bedingungslos unterstützt hat. Sein enormes Relativierungsvermögen, seine Geduld, seine Ermutigungen und sein Zuspruch haben immer wieder dafür gesorgt, dass ich den Mut nicht verliere und weitermache. Und ein besonders großer Dank geht natürlich an meine beiden Kinder Severin und Aurelia, die mich in den letzten Jahren sehr häufig am Computer arbeitend gesehen haben. Sie hatten immer Verständnis für meine Arbeit und haben mich dazu angehalten, auch mal ein Wochenende frei zu nehmen. Ihnen verdanke ich viel Kraft und Optimismus.

Mein Dank gilt nicht zuletzt meinen Geschwistern, meiner Familie und meinen Freunden, die mich während der gesamten Dissertationsphase unterstützt und mir immer verständnisvoll und mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben.

Mein persönlichster Dank gebührt meinen Eltern. Ihr Leitsatz und Motto „Aufgeben tut man nur einen Brief“ hat sich auch für dieses Projekt als sehr hilfreich erwiesen. Vielen Dank für alles!

Inhaltsverzeichnis

1 Ausgangsbedingungen und Zielsetzung	15
1.1 Einführung in den Untersuchungsgegenstand	15
1.2 Literarisches Lesen im niederländischen Fremdsprachenunterricht	21
1.3 Niederländische Bildungsstandards und Kompetenzorientierung.....	22
1.4 Erkenntnisstand im niederländischen DaF-Unterricht.....	29
1.5 Untersuchungsfragen und Untersuchungsmethode	31
1.6 Untersuchungsinstrumente.....	36
1.7 Zum Aufbau der Arbeit.....	40
2 Fremdsprachliche Lesekompetenz und literarische Kompetenz	41
2.1 Entwicklung der Lesekompetenz.....	42
2.1.1 Lesen in der Erstsprache (L1).....	43
2.1.1.1 Definition von Lesekompetenz im Rahmen der PISA-Studie	44
2.1.1.2 Theoretische Modelle der Lesekompetenz	44
2.1.1.3 Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit und Lesemotivation.....	47
2.1.1.4 Empirische Befunde zur geschlechtsspezifischen Entwicklung der Lesekompetenz.....	48
2.1.1.5 Die Rolle der Lehrkraft beim Leseverstehen.....	50
2.1.1.6 Leseanforderungen bei literarischen Texten.....	50
2.1.2 Lesen in der Fremdsprache (L2).....	53
2.1.2.1 Unterschiede zwischen dem Lesen in L1 und L2.....	54
2.1.2.2 Forschungsstand zur fremdsprachlichen Lesekompetenz in den Niederlanden.....	58
2.2 Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht	60
2.2.1 Stellenwert von Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht	61
2.2.2 Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik	63
2.2.3 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht	64

Inhaltsverzeichnis

2.2.4	Das Potenzial literarischer Texte im fremdsprachlichen Literaturunterricht	65
2.2.5	Literarisches Lernen und Kompetenzorientierung	69
2.2.6	Zum Begriff „Literarische Kompetenz“	72
2.2.7	Literarische Kompetenzmodelle im Fremdsprachenunterricht	74
3	Zur Position der Lehrkräfte zu Literatur im DaF-Unterricht.....	78
3.1	Untersuchungsfragen und -ziele.....	80
3.2	Methode	81
3.2.1	Zielgruppe	81
3.2.2	Messinstrument	84
3.2.2.1	Fragebogenerstellung und Frageformulierung	85
3.2.2.2	Aufbau des Fragebogens und Fragetypen.....	87
3.2.3	Vorbereitung und Durchführung	92
3.2.3.1	Validierung durch Expert*innen.....	92
3.2.3.2	Prätest unter Lehrkräften	92
3.2.3.3	Abnahme und Durchführung	93
3.3	Ergebnisse	95
3.3.1	Welche Lernziele verfolgen Lehrkräfte beim Einsatz von literarischen Texten?.....	95
3.3.2	Was und wie oft wird gelesen?.....	99
3.3.3	Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrem Lehrwerk hinsichtlich literarischer Texte?.....	101
3.3.4	Wie verfolgen die Lehrkräfte die Lernziele in der Praxis?	102
3.3.5	Welche Erfahrungen mit dem Einsatz von literarischen Texten im Unterricht werden von Lehrkräften genannt?	107
3.3.6	Welche Verbesserungsvorschläge haben Lehrkräfte für den Literaturunterricht?	109
3.3.7	Welchen Zusammenhang gibt es zwischen literatur- didaktischer Schulung und Unterrichtspraxis?	110
3.4	Diskussion	114
3.4.1	Welche Lernziele verfolgen Lehrkräfte beim Einsatz von literarischen Texten?.....	114
3.4.2	Was und wie oft wird gelesen?	117
3.4.3	Wie verfolgen die Lehrkräfte die Lernziele in der Praxis?	118

3.4.4	Welche Erfahrungen mit dem Einsatz von literarischen Texten im Unterricht werden von Lehrkräften genannt?	120
3.4.5	Welche Verbesserungsvorschläge haben Lehrkräfte hinsichtlich des Literaturunterrichts?	122
3.4.6	Welchen Zusammenhang gibt es zwischen literaturdidaktischer Ausbildung und Unterrichtspraxis?	122
3.4.7	Einschränkungen der Studie	123
3.5	Fazit und Ausblick	124
4	Intensiver Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht	128
4.1	Konzeption der Unterrichtsreihe.....	128
4.1.1	Lernziele.....	129
4.1.2	Vorgegebenes Unterrichtsmaterial	136
4.1.3	Didaktisch-methodische Zugänge.....	137
4.1.4	Auswahl der literarischen Texte	142
4.1.4.1	Authentische versus vereinfachte Lektüre.....	144
4.1.4.2	Buch und Film <i>Das Wunder von Bern</i>	146
4.2	Unterrichtsprogramm	149
4.2.1	Unterschiede zwischen <i>havo</i> und <i>vwo</i>	151
4.2.1.1	Buchauswahl für die Zielgruppe <i>havo</i>	151
4.2.1.2	Buchauswahl für die Zielgruppe <i>vwo</i>	152
4.2.2	Änderungen im zweiten Untersuchungsjahr.....	153
4.3	Implementierung der Unterrichtsreihe	154
4.3.1	Ablauf der Untersuchung.....	154
4.3.2	Zielgruppe	156
4.3.3	Teilnehmende Lehrkräfte.....	157
5	Wertschätzung und Auswertung des Unterrichtsprojekts	162
5.1	Fragebogenerhebung unter den teilnehmenden Lehrkräften	163
5.1.1	Stichprobengröße	164
5.1.2	Messinstrument	164
5.1.3	Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung	166
5.1.4	Diskussion.....	169
5.2	Leitfadeninterviews mit Lehrkräften	170
5.2.1	Gliederung und Aufbau.....	171
5.2.2	Durchführung der Leitfadeninterviews.....	172
5.2.3	Ergebnisse	173

Inhaltsverzeichnis

5.2.4	Evaluation des Projekts.....	177
5.2.5	Probleme und Verbesserungsvorschläge	181
5.2.5.1	Kohorte 1	181
5.2.5.2	Kohorte 2	183
5.3	Unterrichtsbeobachtungen	184
5.3.1	Durchführung der Videoaufnahmen	185
5.3.2	Auswertung der Videodaten	186
5.3.3	Fazit.....	189
5.4	Schriftliche Evaluation durch Lernende der Experimentalgruppe ...	191
5.4.1	Statistische Auswertung.....	192
5.4.2	Darstellung der Ergebnisse	195
5.4.3	Diskussion.....	197
5.4.4	Einschränkungen der Studie	198
5.5	Vergleichende Darstellung und Analyse der Ergebnisse.....	199
6	Zur Entwicklung der Lesefähigkeit von Lernenden	204
6.1	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	205
6.2	Methode.....	206
6.2.1	Stichprobe	206
6.2.2	Treatment	209
6.2.3	Messinstrument	210
6.2.3.1	Testformat und Testkonstrukt.....	212
6.2.3.2	Pilotierung des Testformats	217
6.2.4	Vorgehen bei der Testabnahme	217
6.3	Statistische Auswertung.....	218
6.4	Ergebnisse	220
6.4.1	Erster Zyklus.....	221
6.4.2	Zweiter Zyklus	225
6.5	Diskussion	229
6.6	Einschränkungen der Studie.....	233
6.7	Empfehlungen für die weitere Forschung.....	235
7	Zur Entwicklung der literarischen Kompetenz von Lernenden	237
7.1	Die literarischen Kompetenzmodelle.....	238
7.1.1	Das literarische Kompetenzmodell von Steinger (2014).....	239
7.1.2	Das literarische Kompetenzmodell von Witte (2008)	241
7.2	Erkenntnisinteresse und Forschungsziele	244

Inhaltsverzeichnis

7.3	Methode.....	246
7.3.1	Stichprobe	246
7.3.2	Messinstrument	248
7.3.3	Validierung durch Expert*innen.....	249
7.3.4	Pilotstudie unter Lernenden	250
7.3.5	Aufbau der Fragebogenuntersuchung.....	250
7.4	Durchführung der Fragebogenabnahme	257
7.5	Statistische Auswertung.....	257
7.6	Ergebnisse	258
7.7	Diskussion	267
7.8	Einschränkungen der Studie.....	271
7.9	Fazit	272
8	Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis.....	274
8.1	Schlussfolgerungen	274
8.2	Empfehlungen für den Literaturunterricht der Sekundarstufe I.....	285
9	Literaturverzeichnis	293
10	Abbildungsverzeichnis	328
11	Tabellenverzeichnis	329
12	Summary	332

1 Ausgangsbedingungen und Zielsetzung

1.1 Einführung in den Untersuchungsgegenstand

Lesen lernt ein Mensch, indem er viel liest; eine gute Lesefähigkeit ist unter anderem von Belang für die langfristige Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft, für die Urteilsbildung, für die Entwicklung der sozialen Interaktion, der Selbstentfaltung des empathischen Vermögens, der Kritikfähigkeit und das Vermögen, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können. Das Lesen wird als Indikator für Bildung, schulische Erfolge, lebenslanges Lernen, als fächerübergreifende Schlüsselqualifikation und notwendige Bedingung für die kompetente Nutzung aller Medien betrachtet (vgl. unter anderem Artelt/Schlagmüller 2004: 141; Grabe 2009a/b; Oakhill et al. 2015; Schram 2013: 10; van den Broek 2009). Darüber hinaus ist eine gute Lesekompetenz mit besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie einer erfolgreichereren beruflichen Karriere verbunden – Lernende, die in ihrer Freizeit regelmäßig lesen, nehmen nach dem Schulabschluss häufiger ein Universitätsstudium auf als Lernende, die nicht lesen (vgl. unter anderem Cunningham/Allington 2016; van de Mortel 2010; van Steensel et al. 2017). Lesen ist zudem eine zielgerichtete, selektive und antizipatorische Fertigkeit. Gelesen wird mit dem Ziel, neues Wissen aufzubauen, aber auch, um sich zu unterhalten. Hierbei werden dem Text Informationen entnommen und Erwartungen an den Text gestellt, nach denen sich der Leseprozess richtet. Schließlich trägt die gute Lesefähigkeit zum Selbstvertrauen bei und ist das Lesen eine angenehme Freizeitbeschäftigung (vgl. van den Broek 2009).

Literarische Texte haben einen hohen Bildungswert. Wie Studien gezeigt haben, kann die Beschäftigung mit Literatur zur sprachlichen Kompetenzentwicklung, Persönlichkeitsbildung, Förderung von Empathie und Entwicklung von individuellen reflexiven Lernprozessen und Wertvorstellungen beitragen (vgl. unter anderem Koek 2018; Koopman/Hakemulder 2015; Kuijpers et al. 2014; Schrijvers 2018; Schrijvers et al. 2016). Nicht nur in der erstsprachlichen, sondern auch in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik wird das Potenzial literarischer Texte oftmals hervorgehoben und wird gefordert, das literarische Lernen verstärkt ins Zentrum des Sprachenunterrichts zu rücken (vgl. unter anderem Surkamp 2014: 77 ff.). Der Wunsch von Sprachlehrkräften, ihren Lernenden die Liebe zum Lesen und zur Literatur zu vermitteln und deren persönliche Entwicklung zu stimulieren, ist groß (vgl. Janssen 1998; Oberon 2016). Niederländische Fremdsprachenlehrkräf-

te streben einen Literaturunterricht an, in dem die Förderung der Lesefähigkeit und die Stärkung des Einfühlungsvermögens in eine andere Kultur im Mittelpunkt stehen, wie aus einer Umfrage hervorgeht (vgl. Schat et al. 2018).

Literatur eröffnet Spielräume. Mithilfe von literarischen Texten kann die Aufmerksamkeit für die Form, literarisch-ästhetische Aspekte und den Inhalt geschärft werden und können Lernende auf kreative und spielerische Weise Zugang zu den Texten gewinnen (vgl. unter anderem Dobstadt/Riedner 2011a). Literarische Texte können, wenn sie dem fremdsprachlichen Niveau der Lernenden angemessen sind, bedeutsame Textquellen sein (vgl. Widowson 1975; Krashen 1981; Nance 2010) und die fremdsprachlichen Kompetenzen fördern (vgl. unter anderem Day/Bamford 1998; Krashen 2004; Jones/Carter 2011). Die Aufgabe von Literatur im Fremdsprachenunterricht wird demzufolge in der Förderung der Sprachentwicklung, der ästhetischen Bildung, der Auseinandersetzung mit der Zielkultur, der Ausbildung von kognitiven, affektiven, diskursiven, intellektuellen, motivationalen, interaktiven, kulturellen und kreativen Kompetenzen gesehen (vgl. unter anderem Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Burwitz-Melzer 2007a/b; Surkamp 2014). Allerdings gestaltet sich die praktische Realisierung sowohl des erstsprachlichen als auch des fremdsprachlichen Literaturunterrichts des Öfteren schwierig, weil Lernende häufig wenig Interesse an literarischen Texten zeigen (vgl. Beers/Probst 2017). Die heutige Generation wächst in einer medialen Umgebung auf, in der Bücher einen immer geringeren Stellenwert im Freizeitverhalten der Lernenden einnehmen und es große Unterschiede bei der Schülerschaft der Sekundarstufe I hinsichtlich literarischer Vorbildung gibt (vgl. Burwitz-Melzer 2003).

Auch niederländische Lehrkräfte beklagen, dass Lernende weniger lesen als noch vor 30 Jahren, wie einige niederländische Untersuchungen gezeigt haben (vgl. Huysmans et al. 2004; Verboord 2006). In Zeiten, in denen das Internet zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Lebens geworden ist, verbringen Jugendliche viel Zeit damit, Blogs, E-Mails und andere Online-Quellen wie Nachrichten, Artikel und Foren zu lesen (vgl. Huysmans/de Haan 2010). Durch die sozialen Medien hat sich das Leseverhalten der Jugendlichen verändert: Lernende lesen aufgrund der Unterhaltungsmedien möglicherweise genauso viel, aber anders: Hierbei geht es um das schnelle, überfliegende Lesen – „das Lesen als neue Alltagskompetenz“ (Alter 2018: 68 f.). Das Lesen von Literatur braucht jedoch Zeit und Konzentration und scheint sich daher schlecht mit unserem flüchtigen digitalen Lesen kombinieren zu lassen. Zu fragen ist daher, ob Lesen nicht (mehr) „cool“ ist. Der Grund, warum Jugendliche in den Niederlanden immer weniger lesen, liegt nach Ansicht der Lernenden laut einer Interviewstudie von Broekhof et al.

1.1 Einführung in den Untersuchungsgegenstand

(2019) in der Zunahme von *Social Media*, Smartphones, online Spielen, *Netflix* und Hausaufgaben. Lernende gaben in Interviews an, dass das Lesen mit anderen möglichen Freizeitaktivitäten konkurrieren muss und vor allem Jungen es für eine „uncoole“ Tätigkeit halten. Literarische Texte können nur schwer mit anderen narrativen Medien wie Filmen, Serien, Computerspielen konkurrieren (vgl. Bakker 2016).

Niederländische Lernende zeigen im internationalen Vergleich eine relativ geringe Lesemotivation (vgl. van Hek et al. 2019) und fast die Hälfte der 15-Jährigen liest nicht aus Spaß. Lernende lesen vorwiegend kurze Texte (hauptsächlich online) und zum konzentrierten Lesen längerer Texte oder von Büchern sind sie immer weniger motiviert. Im Jahr 2017 lasen 28 % der *havo*-/*vwo*¹-Lernenden nie ein Buch (vgl. Broekhof 2019). Die sinkende Motivation von Lernenden zur Beschäftigung mit literarischen Texten sehen Lehrkräfte im niederländischen erstsprachlichen Literaturunterricht als eines der gravierendsten Probleme in ihrer Unterrichtspraxis (vgl. Oberon 2016). Aussagen von Sprachlehrkräften, wie beispielsweise, dass die Mehrzahl der Lernenden nicht mehr liest, kein Interesse an Literatur hat und sie als „langweilig und zeitraubend“ empfinden, sind daher auch keine Seltenheit.

In der Studie von Broekhof et al. (2019) sprechen sich *havo*/*vwo*-Lernende im Allgemeinen nicht negativ gegenüber dem Lesen aus. Die Lernenden geben in der Interviewstudie an, dass sie es wünschenswert fänden, wenn mehr Literatur im Unterricht gelesen würde, und sind der Ansicht, dass ihre eigenen Schulen zu wenig lesefördernde Aktivitäten hinsichtlich Literatur einsetzen. Lehrkräfte geben an, dass sie nicht mehr Zeit in die literarische Leseförderung investieren könnten, da sie ihre Lernenden auf die Abschlussprüfung vorbereiten müssten. Hinzu kommt, dass die Leseförderung nicht oder kaum in den schulinternen Rahmenplänen integriert ist. Die Interviews bestätigen das Bild, dass die Intensität der Leseförderung an weiterführenden Schulen vorwiegend von der entsprechenden Begeisterung der Lehrkräfte abhängt. Dass diese Anregung und intensivere Förderung der

¹ Das niederländische Schulsystem kennt verschiedene Schultypen der Sekundarstufe I und II: Gymnasium und *vwo* sind zu vergleichen mit der gymnasialen Schulform in Deutschland, wobei im *vwo* keine klassischen Sprachen angeboten werden. Der 5-jährige höhere allgemeinbildende Ausbildungsgang (*hogere algemeen voortgezet onderwijs / havo*) ist hauptsächlich darauf ausgelegt, die Lernenden auf eine „höhere“ Berufsausbildung (*hogere beroepsonderwijs / hbo*) vorzubereiten. Oft wird *havo* mit Realschule gleichgesetzt. Das *Havo*-Zeugnis ist jedoch eher mit der deutschen Fachhochschulreife zu vergleichen, denn es ermöglicht den Zugang zur 4-jährigen Ausbildung an einer Fachhochschule.

Lesemotivation positive Effekte auf die Lesekompetenz haben kann, zeigt eine niederländische Untersuchung von van Steensel et al. (2017a).

Ein Rückgang der Lesehäufigkeit bei Lernenden zeigt sich oftmals bereits am Ende der Grundschulzeit (vgl. Heesters et al. 2007). In den im Grundschulbereich angesiedelten Studien von Huysmans (2013) und Nielen/Bus (2013) konnte festgestellt werden, dass die Lesehäufigkeit und Leselust zwischen dem siebten und fünfzehnten Lebensjahr sinkt. Obwohl Mädchen häufiger lesen als Jungen, ist der Rückgang bei beiden Geschlechtern gleich groß (vgl. Huysmans 2013). Einer der Hauptgründe für die Abnahme der Lesefrequenz und Lesemenge liegt darin, dass Lernende in der Sekundarstufe I mehr Hausaufgaben erledigen müssen und dadurch weniger Freizeit zur Verfügung haben und andere Freizeitaktivitäten, Interessen und Bedürfnisse für sie wichtiger werden. Eine weitere wichtige Erklärung für den Rückgang der Lesefrequenz ist, dass Lernende die Lektüre von Büchern mehr als literarische Bildung, als Verpflichtung, als „Hausaufgabe“ erachten (vgl. van der Bolt 2000; Tellegen/Frankhuisen 2002) und dass ab dem Zeitpunkt des Schulwechsels in die Sekundarstufe I und der Pubertät eine sogenannte Lesekrise eintreten kann (vgl. beispielsweise Philipp 2016). Die Bücher, die die Lernenden in ihrer Kindheit verschlungen haben, verlieren ihre Attraktivität, weil sie eine vorhersehbare Struktur haben und als langweilig oder albern empfunden werden und Lernende den Anschluss zur Jugend- oder Erwachsenenliteratur noch nicht gefunden haben. Diesem Leseknick entgegenzuwirken, ist demnach eine wichtige Aufgabe der Sekundarstufe (vgl. Artelt et al. 2005).

Seit internationale Studien, wie beispielsweise PISA (*Programme for International Student Assessment*), die Entwicklung der erstsprachlichen Lesekompetenz von Lernenden in vielen teilnehmenden Ländern messen und schlechte Leseresultate in einigen Ländern zu bildungspolitischen Anpassungen und Förderprogrammen geführt haben, wächst das Bewusstsein, dass der Lesekompetenz von Lernenden verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet werden muss. Die Vergleichsstudie PISA belegt in den letzten Jahren in vielen Ländern eine unzureichende Lesekompetenz von Lernenden auf allen Schulstufen (vgl. Reiss et al. 2016). Die internationalen PISA-2012- und PISA-2015-Ergebnisse zeigen, dass im Jahr 2012 14% der niederländischen 15-jährigen Lernenden über eine unzulängliche Lesekompetenz verfügten und dies bis zum Jahr 2015 auf 18% angewachsen ist (vgl. Christoffels et al. 2017; Feskens et al. 2016). Insgesamt befinden sich die Niederlande im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten im oberen Drittel der Rangfolge.² Wie

² PISA-2015: Von den 71 teilnehmenden Ländern stehen die Niederlande mit einem durchschnittlichen Lese-Score von 503 auf dem 15. Platz. Die nieder-

1.1 Einführung in den Untersuchungsgegenstand

auch in den anderen OECD-Ländern sind die durchschnittlichen Leseleistungen in der Zeit von 2006 bis 2012 relativ stabil geblieben und sinken nach 2012 in allen Ländern ab (vgl. Reiss et al. 2016). Vertiefende Analysen zeigen zudem eine durchschnittlich höhere Lesekompetenz bei Gymnasiast*innen als bei Lernenden anderer Schulformen. Was auffällt, ist, dass die Gruppe der niederländischen Lernenden mit Bestleistungen im Leseverstehen im Vergleich zu anderen Ländern relativ klein ist (vgl. Feskens et al. 2016). Diese Resultate decken sich mit den Resultaten der PIRLS-2016-Studie (*Progress in International Reading Literacy Study*): sie veranschaulichen, dass 10-jährige niederländische Lernende im internationalen Vergleich gute Leseleistungen erbringen und dass es durchschnittlich gesehen relativ wenig schwache Lesende gibt, dass aber der Anteil exzellenter Lesender im internationalen Vergleich gering ist. Diese Erkenntnisse zeigen, dass niederländische Lernende im internationalen Vergleich eine negativere Einstellung zum Lesen haben als Lernende anderer Länder und dass die Lesemotivation der Lernenden im Vergleich zu anderen Ländern unterdurchschnittlich ist (vgl. Gilles et al. 2010).

Diverse Studien haben gezeigt, dass eine hohe Lesefrequenz positive und eine geringe Lesehäufigkeit nachteilige Effekte auf die kognitive Entwicklung und die schulischen Leistungen von Lernenden zur Folge haben kann (vgl. Kortlever/Lemmens 2012; Mol/Bus 2011; van Wonderen et al. 2004). Die Lesemenge erhöht die Lesekompetenz und führt zudem zu einer Steigerung der Lesemotivation. Die regelmäßige Rezeption von herausfordernder Lektüre führt außerdem zu besseren Lesetestresultaten (vgl. Mucherah/Yoder 2008) und erleichtert den Übergang von Kinder- und Jugendliteratur zu Erwachsenenliteratur (vgl. Laarakker 2002, 2004). Umgekehrt führt das Nichtlesen nicht nur zu schlechteren schulischen Leistungen und einer schlechteren Lesekompetenz, sondern auch zu einer verminderten Leselust (vgl. Mol/Bus 2011), zu geringeren Wortschatz- und Rechtschreibkenntnissen und einer geringeren Schreibkompetenz (vgl. von Kruistum et al. 2009; Krashen 2004, Mol/Bus 2011; Nagy et al. 1987).

Niederländische Mädchen erzielen bessere Lesetestresultate als niederländische Jungen (vgl. Gilles et al. 2010). Die niederländischen Ergebnisse der PISA-Studien von 2009 und 2015 zeigen, dass niederländische Mädchen auf allen Niveaus bessere Leseleistungen erzielen als Jungen (vgl. Gilles et al. 2010, Feskens et al. 2015). Jungen sind häufiger die schlechteren Leser, wie eine Analyse der PISA-Daten von 2000 bis 2015 von anderthalb Millionen

ländischen Lernenden erbringen höhere Leistungen als der OECD-Durchschnitt von 493. Innerhalb des Rankings der OECD-Länder nehmen die Niederlande den 12. Platz ein.

15-Jährigen aus 37 Ländern zeigte (vgl. van Hek et al. 2019). In den Niederlanden gibt es im Vergleich zu anderen Ländern einen relativ kleinen Geschlechterunterschied. Dies hat möglicherweise mit der Unterrichtsfreiheit, die niederländische Lehrkräfte haben, zu tun, aber auch, wie van Hek et al. (2019) angeben, mit der relativ frühen Schulselektion in den Niederlanden mit 12 Jahren. Diese frühe Selektion sorgt unter anderem für einen relativ kleinen Geschlechterunterschied in Bezug auf Lesekompetenz. Ein Curriculum, das stark standardisiert ist, wobei weniger auf die Interessen der Lernenden eingegangen wird, vermindert vor allem die Leseleistungen von Jungen, weil ihre Lesefähigkeit stärker als bei Mädchen von der Lesemotivation gesteuert wird (vgl. van Hek et al. 2019).

Obwohl große internationale Studien wie PIRLS und PISA zeigen, dass die geschlechtsspezifische Kluft bei der Lesekompetenz in den Niederlanden geringer ist als in den meisten anderen Ländern, sind die Unterschiede immer noch beträchtlich (vgl. Kordes et al. 2013; Meelissen et al. 2012). Niederländische Mädchen haben durchschnittlich eine positivere Einstellung zum Lesen und sie lesen in ihrer Freizeit häufiger Bücher als Jungen (vgl. Huysmans 2013; Meelissen et al. 2012). Auch wenn die Leselust im Laufe der Pubertät bei den Mädchen ebenfalls absinkt, bleiben die Unterschiede zwischen den Geschlechtern gleich: Mädchen lesen mehr und zeigen durchschnittlich bessere Leseleistungen (vgl. Huysmans 2013; Kuijpers et al. 2003; Nielen/Bus 2013; Stokmans 2009; Tellegen/Frankhuisen 2002; Toussaint-Dekker 1987). In einer Studie von Kuhlemeier/van den Bergh (1991) mit 15-jährigen Lernenden konnte nicht nachgewiesen werden, dass Mädchen besser lesen als Jungen. Die Leseleistungen hingen stark von Inhalt und Form der gestellten Aufgaben ab.

Dass Lernende der Sekundarstufe I nicht nur Freude an der Lektüre im Erstsprachenunterricht haben können (vgl. van Schooten 2005), sondern dass dadurch auch Empathie und affektive Reaktionen entwickelt werden, zeigte van der Bolt (2000). Darüber hinaus hat auch der Literaturunterricht Effekt, wie eine Befragung unter Jugendlichen von Richardson/Eccles (2007) zeigte: Lernende gaben an, dass sie im Literaturunterricht vor allem über sich selbst und andere etwas gelernt und Selbsterkenntnisse gewonnen hätten. Darüber hinaus hat die Beschäftigung mit literarischen Texten einen direkten positiven Effekt auf die Lesekompetenz der Lernenden (vgl. Kraaykamp 2000): Wer sich in der Schule mit Literatur beschäftigt, liest Bücher auf höherem Niveau (schwierigere Genres) als jemand, der in der Schule keinen Literaturunterricht hatte. Der Literaturunterricht kann die Lesepreferenzen der Lernenden beeinflussen und die Lesemotivation steigern (vgl. Janssen 1998; Toussaint-Dekker 1987).

1.2 Literarisches Lesen im niederländischen Fremdsprachenunterricht

Beim fremdsprachigen Lesen kommt neben den sprachlichen Hindernissen die Schwierigkeit hinzu, dass literarische Texte für Muttersprachler*innen verfasst worden sind und sich daher für fremdsprachliche Lesende ein anderer Zugang bietet: Die fremdkulturelle Sicht auf den Text unterscheidet sich von der eigenkulturellen Perspektive, wobei „gerade literarische Texte Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur verdeutlichen können und einen Zugang zum subjektiven Erleben fremden Handelns und Denkens ermöglichen“ (Ehlers 2010: 1535). Das Lesen von fremdsprachiger Literatur findet vorwiegend in der Schule statt. Die Schule ist oft der einzige Ort, wo Lernende mit fremdsprachlichen literarischen Texten in Kontakt kommen und wo das Lesen in der Fremdsprache gefördert werden kann. Dem Fremdsprachenunterricht kommt hierbei eine wichtige Aufgabe zu. Wie Hallet (2015: 12) postuliert, gehört es zur Aufgabe der Schule, „der heranwachsenden Generation eine literarisch-ästhetische Bildung [...] zu ermöglichen“. Wenn das Erlernen der literarischen Kompetenz nicht bereits in der Sekundarstufe I erfolgt, dann bedeutet dies für einen Teil der Lernenden (die das Fach in der Oberstufe abwählen), dass sie von der Begegnung mit deutschsprachiger Literatur ausgeschlossen werden. Hallet (2015: 12) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Bildungsexklusion“. Diehr/Surkamp (2015: 22 f.) thematisieren, dass literarische Texte im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I ungenügend Eingang in die Unterrichtspraxis finden, sodass die Lernenden unzureichend auf die Anforderungen der Sekundarstufe II vorbereitet werden.

1.2 Literarisches Lesen im niederländischen Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden werden die Aspekte des niederländischen Schulsystems skizziert, die für die Fragestellung vorliegender Untersuchung relevant sind, und es werden der Anlass und die Forschungslücke dargestellt, aus denen die Fragestellung abgeleitet wird.

In der Fremdsprachenforschung herrscht Konsens darüber, dass Fremdsprachenlernen ohne die Auseinandersetzung mit authentischen zielsprachlichen literarischen Texten nicht auskommt. Auch darüber, dass Texte nicht nur für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen von Bedeutung sind, sondern dass vielmehr auch andere Kompetenzen wie „kulturbezogenes Lernen“ oder die Entwicklung von literarischer Kompetenz (siehe Kapitel 2) bedeutsam sind, besteht weitgehend Einigkeit. Dass Theorie und Praxis auseinanderklaffen, zeigt sich darin, dass literarische Texte im Sprachunterricht noch stets „um ihre Daseinsberechtigung kämpfen“ müssen (Decke-Cornill/Küster 2015: 237). Literarische Texte haben auch im niederländischen Sprachunterricht eine untergeordnete Bedeutung, weil sich der Unterricht

sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II vornehmlich auf die sprachliche Kompetenzförderung konzentriert. Die Lehrbücher und Lehrmittel, die von den Lehrkräften ausgewählt werden, bestimmen zu einem Großteil die Ausrichtung und den Inhalt des Unterrichts und diese orientieren sich dabei am GeR (Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen) (vgl. Europarat 2001), an den Lernzielen (*kerndoelen*) und nationalen Zielvorgaben (*eindtermen*). Im GeR (Europarat 2001) werden literarische Texte erst ab B2 explizit genannt, was dazu geführt hat, dass in niederländischen Lehrwerken literarische Texte eher eine untergeordnete Bedeutung haben.³ Vielfach tauchen sie nur als Zusatzmaterial auf. Da das Lehrwerk einen wichtigen Stellenwert einnimmt, den Inhalt der Unterrichtsstunden wesentlich bestimmt und sowohl als Stütze für die Unterrichtsplanung als auch als Richtschnur für das Schulcurriculum dient (vgl. Neuner 2003: 400), werden literarische Texte meistens eingesetzt, „wenn noch Zeit übrig ist“, als „Projekt“, für die Einübung von extra Grammatikstrukturen oder Wortschatztraining oder für das Lesestrategietraining und zur Vermittlung von Landeskunde.

1.3 Niederländische Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Nationale Bildungsstandards und Kerncurricula legen die fachbezogenen Kompetenzen und Leistungsanforderungen, die Lernende bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen, fest. Die Curriculumforschung unterscheidet bei den Curricula fünf Niveaus: das Supra-, Makro-, Meso-, Mikro- und Nanoniveau (vgl. Thijs/van den Akker 2009; van den Akker 2010; van den Akker et al. 2003). Die Nano-Ebene bezieht sich auf die individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden und die Mikro-Ebene auf die Interaktionen im Klassenraum in Bezug auf die Lernprogramme. Auf der Meso-Ebene werden die Aufgaben der Schule und auf der Makro- und Supra-Ebene die allgemeinen bildungspolitischen Entwicklungen und die internationalen Rahmenbedingungen beschrieben (bei den Fremdsprachen beispielsweise der GeR oder Schulleistungsvergleiche wie PISA; vgl. Peters/Roviró 2017: 27). Tabelle 1.1 zeigt die Übersicht der verschiedenen Curriculumniveaus im niederländischen Fremdsprachenunterricht.

³ Der 2018 erschienene Begleitband zum GeR wurde in dieser Studie noch nicht berücksichtigt, da die Lehrwerke und die Rahmenpläne die Ergänzungen noch nicht aufgenommen haben.

1.3 Niederländische Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Tabelle 1.1: Übersicht über die Curriculumniveaus – Beispiel für die Fremdsprachen in den Niederlanden

Curriculumniveau	Beschreibung	Curriculumprodukte
Supra	international	GeR
Makro	national	Kernziele (Sekundarstufe I) Zielvorgaben (Sekundarstufe II)
Meso	Schule	Schulcurriculum
Mikro	Lehrkraft / Lerngruppe	Lehrwerk Unterrichtsprogramm
Nano	Lernende	Individuelle Lernroute

Quelle: Auf Basis von Thijs/van den Akker (2009: 10); siehe auch van Oeveren (2019: 14).

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, sind die bildungspolitischen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I in den Niederlanden beschränkt. Für die Sekundarstufe I gibt es auf Makro-Niveau die Kernziele als nationale Curriulumanforderungen, für die Sekundarstufe II gibt es auf dem Supra-Niveau den GeR und auf Makro-Niveau die Zielvorgaben. Die Lernziele, die ausschließlich im Bildungsstandard für das Fach Englisch festgelegt wurden, gelten auch in den anderen Fremdsprachen (vgl. Trimbos 2007) und gelten für die drei Schultypen *havo*, *vwo* und *vmbo* und die drei Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch.⁴

Von den Lernzielen der Sekundarstufe I gibt es nur ein Lernziel, das auf die Lesekompetenz abzielt und die Förderung der Lesestrategien betont: „Der/Die Lernende lernt bei der Informationsentnahme aus gesprochenen und geschriebenen englischsprachigen Texten Strategien zu benutzen“⁵ (Trimbos 2007; Übersetzung aus dem Niederländischen von E.L.). Die Entwicklung der literarischen Kompetenz hingegen ist im Kerncurriculum für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I nicht verankert. Beim Lernzielkatalog für das Fach Niederländisch bezieht sich das Kernziel 8 auf literarische Texte: „Der/Die Lernende lernt Geschichten, Gedichte und informative Texte zu lesen, die seinen/ihren Interessen entsprechen und

⁴ Es gibt für die Fremdsprachen Deutsch und Französisch keine spezifischen Rahmenrichtlinien in den Niederlanden. Zudem wird kein Unterschied zwischen den verschiedenen Schultypen und den einzelnen Fremdsprachen gemacht. Die Lernziele sind globale Beschreibungen obligatorischer Unterrichtsinhalte, die in der Sekundarstufe I angeboten werden müssen. Sie geben eine globale Umschreibung des Unterrichtsangebotes und enthalten keine Details. Die Schulen haben die Freiheit, ihren eigenen Lehrplan zu gestalten und ihre eigene Methodik zu wählen (vgl. Trimbos 2007).

⁵ Im Original: Kerndoel 13: „De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven Engelstalige teksten.“

seine/ihre Erfahrungswelt erweitern“⁶ (Trimbos 2007: 6; Übersetzung aus dem Niederländischen von E.L.).

Neben den Lernzielen wird der GeR als fakultative Zielvorgabe (*streefni-veau*) für die Sekundarstufe I an Schulen und für Lehrwerke benutzt; fakultativ, weil der GeR nur als verpflichtender Bildungsstandard für die Lernziele der Sekundarstufe II gilt (vgl. Trimbos 2007). Die Zielvorgaben in der Sekundarstufe I und der GeR dienen Schulen, Lehrbuchverlagen und Lernenden als Orientierung. Wie die nationalen Richtlinien im Unterricht implementiert werden, bleibt den Schulen und Lehrkräften überlassen. Die Lehrkräfte haben jedoch die Verpflichtung, ihr Curriculum und die Inhalte mit den vorgegebenen Zielvorgaben abzugleichen. Die enge verpflichtende Anbindung des Bildungsstandards an den GeR erfolgt demnach ausschließlich in der Sekundarstufe II. Für die Sekundarstufe I in den Schultypen *havo* und *vwo* gibt es also weder verbindliche Vorgaben (Mindestanforderungen für den Fremdsprachenunterricht) noch nationale Abschlusstests. Zum Abschluss der Sekundarstufe II wird das Leseverstehen mit einem Lesetest überprüft. Dieser Leseverstehenstest ist Teil der Abschlussprüfungen für das Fach Deutsch und zählt zu 50% zur Gesamtnote im Fach Deutsch mit.

Am Ende der Sekundarstufe I (in vielen Schulen nach dem zweiten Lernjahr Deutsch) wird für Lernende der Schultypen *havo* und *vwo* vom nationalen Expertisezentrum für Lehrplanentwicklung für die Fertigkeit Lesen Niveau A2 als Richtlinie angegeben (vgl. Trimbos 2007). Angemerkt werden muss diesbezüglich allerdings, dass diese Anforderung auf Schätzungen basiert, denn umfassende empirische Studien zur Überprüfung des Lesefähigkeitsniveaus von Lernenden am Ende der Sekundarstufe I in der Fremdsprache Deutsch stehen noch aus. Aufgrund der Verwandtschaft der beiden Sprachen Niederländisch und Deutsch, der bereits erworbenen Lesefähigkeit der Lernenden in den Fremdsprachen (Englisch und Französisch) und auch im erstsprachlichen Unterricht kann Niveau A2 für *havo*- und *vwo*-Lernende zu niedrig angesetzt sein. Lernende können im Leseverstehen bereits in der zweiten Klasse (erstes Lernjahr) Niveau A2 und am Ende der dritten Klasse Niveau B1 erreicht haben.⁷ Durch die Ähnlichkeit der Sprachen Niederländisch und Deutsch wird eine raschere Entwicklung des Leseverstehens

⁶ Im Original: Kerndoel 8: „De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoetkomen en zijn belevingswereld uitbreiden.“

⁷ Die niederländische Niveaubestimmung scheint strenger als in anderen Ländern zu sein (vgl. Verheyen et al. 2015). Aus der internationalen Studie *European Survey on Language Competences (ESLC)* ging hervor, dass sich 25% der Lernenden aus *havo/vwo* hinsichtlich ihrer Lesefähigkeit auf Niveau B1 und 27,2% auf B2 befanden (vgl. Kordes/Gille 2012).

1.3 Niederländische Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

ermöglicht. Dadurch enthalten viele niederländische DaF-Lehrwerke im internationalen Vergleich zahlreiche und bereits sehr früh längere und anspruchsvollere Lesetexte (vgl. Maijala/Tammenga-Helmantel 2016). Neben der Sprachverwandtschaft kommt noch hinzu, dass das Training von Lesefähigkeit im niederländischen Fremdsprachenunterricht ab dem Anfängerunterricht einen wichtigen Stellenwert einnimmt.

Obwohl die Diskussion um den Kompetenzbegriff und auf Kompetenzorientierung ausgerichtete Bildungsstandards in den Niederlanden kein heftiges Diskussionsthema in Bezug auf fremdsprachliches Lehren und Lernen darstellen, kann auch in den Niederlanden eine starke Output-Orientierung und eine Fokussierung des Kompetenzbegriffes festgestellt werden. Diese Kompetenzorientierung lässt sich vor allem am GeR festmachen und spiegelt sich in den Zielvorgaben bei den Fremdsprachen wider, wobei vor allem vorwiegend den auf die Sprachkompetenz bezogenen Lernzielen die größte Bedeutung beigemessen wird. Die Output-Orientierung und insbesondere die Förderung der Lesefähigkeit als Vorbereitung auf die Abschlussprüfung haben einen hohen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht (vgl. Canton et al. 2013). Schulen, Lehrkräfte und Lehrbuchverlage streben danach, die Lernenden so intensiv wie möglich auf die Abschlussprüfung vorzubereiten. An vielen Schulen wird demnach viel Unterrichtszeit in das Lesetraining (Leseverstehenstest) investiert (vgl. Canton et al. 2013; Fasoglio et al. 2015; Kordes/Gille 2012) und dieses beginnt bereits ab dem ersten Lernjahr. Bedingt durch die Form und den Inhalt der Abschlussprüfung bedeutet dies vielfach eine einseitige Festlegung, was sich in vielen niederländischen Lehrwerken in der starken Betonung des Trainings von Lesefähigkeit anhand von Sachtexten widerspiegelt (*teaching to the test*). Dass der Fokus des niederländischen Fremdsprachenunterrichts zu sehr auf den funktional-kommunikativen Kompetenzen (Meijer/Fasoglio 2007), auf der Sprachvermittlung (Entwicklung der Fertigkeiten) liegt und die „Inhalte“ vernachlässigt, wird seit einigen Jahren in der Fremdsprachendidaktik thematisiert. Eine im Jahr 2015 durchgeführte fachspezifische Analyse des niederländischen Fremdsprachenunterrichts zeichnet ein kritisches Bild der fachdidaktischen fremdsprachlichen Unterrichtspraxis. Fasoglio et al. (2015) benennen in ihrer Analyse den geringen Einsatz der Zielsprache (vgl. auch Kordes/Gille 2012; Kwakernaak 2010) und die starke Konzentration auf die Fertigkeiten und Teilfertigkeiten Wortschatz und Grammatik (vgl. Fasoglio 2015; Fasoglio et al. 2014).

In der Sekundarstufe II geht das gegenwärtige fremdsprachliche Curriculum nicht von einem integrierten Ansatz aus, bei dem die Entwicklung von Sprachkompetenz und literarische Kompetenz verbunden werden. Die Bildungsstandards für die Oberstufe weisen eine Zweiteilung zwischen einem auf dem GeR basierenden für den Spracherwerb konstituierten Pro-

gramm und einem eigenen Bildungsstandard für Literatur mit offen formulierten Zielvorgaben auf. Diese klare Zweiteilung im Lehrplan schlägt sich auch deutlich in der Unterrichtspraxis nieder. Viele Fremdsprachenlehrkräfte der Sekundarstufe II trennen den Sprachunterricht vom Literaturunterricht und schränken ihren Unterricht häufig auf das Training der sprachlichen Fertigkeiten ein (vgl. Bloemert et al. 2017). Beim Leseverstehenstraining im Unterricht wird literarischen Texten oft wenig Gewicht beigemessen, denn im Zentralabitur wird fast ausschließlich das sinnnehmende Lesen von überwiegend expositorischen Texten geprüft (vgl. van der Knaap 2014: 216 f.).⁸

Das in der Literaturdidaktik vielfach empfohlene integrierte Curriculum, das die Dichotomie zwischen Sprache und Literatur überwindet (vgl. Barrette et al. 2010; Bloemert et al. 2016; Kramsch 1993), wird auch von niederländischen Fremdsprachendidaktiker*innen, Lehrkräften, Sprachwissenschaftler*innen und bildungspolitischen Instanzen auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts gefordert: Der Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden müsse wieder verstärkt „Inhalte“ in den Blick nehmen (vgl. Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen 2018). Die sprachliche Entwicklung der Lernenden steht im Fremdsprachenunterricht an erster Stelle, bedeutende Inhalte und Lernaktivitäten wie kreatives Schreiben oder Debattenführen, die dazu beitragen könnten, die Sprachbeherrschung auf ein höheres kognitives Niveau zu führen, kommen kaum vor (vgl. de Graaff 2013). Die Kompetenzorientierung führe „den Fremdsprachenunterricht in eine stark utilitaristische Richtung“ und schiebe den „kreativen und literarischen Sprachgebrauch in den Hintergrund“ (Quetz 2013: 48). Diese Aussage trifft sicherlich auch auf den niederländischen Fremdsprachenunterricht zu, der vielfach auf Vereinheitlichung, Training und Überprüfung der sprachlichen Teilkompetenzen abgestellt wird.

Die „Freiheit des Unterrichts“ im schulinternen Curriculum und der Unterrichtsgestaltung zeigt sich nicht nur in den Inhalten, sondern auch in den Rahmenbedingungen. Die Unterrichtszeit für die Fremdsprachen der Sekundarstufe I (wobei Englisch eine Ausnahme bildet) ist nicht gesetzlich festgelegt. Es gibt keine Mindeststundenzahl und auch keine Anforderung, ob und ab welcher Schulstufe beispielsweise mit dem DaF-Unterricht begonnen wird. Die Schulen können die Stundentafel selbst festlegen, was teilweise zu großen Unterschieden zwischen den Schulen führt. Durch diese Rahmenbedingungen wird der Umgang mit literarischen Texten vorwiegend durch die

⁸ Neben dem Zentralabitur gibt es noch schulinterne, dezentrale Leistungsprüfungen (*schoolexamens*), in denen die anderen Fertigkeiten (Schreiben, Sprechen, Hören/Sehen und Literatur) geprüft werden.

verfügbare Unterrichtszeit, die Präferenzen und Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Bedeutsamkeit literarischer Werke gesteuert (vgl. Bloemert et al. 2016). Und da das fremdsprachliche literarische Lesen im niederländischen Fremdsprachenunterricht keinen festen Bestandteil der schulischen Rahmenpläne bildet, werden literarische Texte auch in niederländischen DaF-Lehrwerken der Unterstufe oftmals „stiefmütterlich“ behandelt. Sie werden, wenn sie eingesetzt werden, eher pragmatisch für motivierende und abwechslungsreiche Aufgaben oder als reine „Lesetexte“ benutzt, in vielen Fällen jedoch nicht als feste Konstante des schulischen Leseprogramms. Mit dem Begleitband des GeR und der Entwicklung neuer curricularer Vorgaben in den Niederlanden wird allerdings seit Kurzem nach neuen Inhalten gesucht, wobei literarische Texte einen prominenteren Platz im Bildungsstandard bekommen sollen.⁹

Neben den nationalen Bildungsstandards hat der GeR (Europarat 2001) eine bedeutsame Funktion für die Ausrichtung des niederländischen Fremdsprachenunterrichts. Bei den GeR-Deskriptoren steht das funktionale Sprachhandeln im Vordergrund und wird literarischen Texten wenig Beachtung geschenkt: Literarische Texte scheinen im GeR „nicht zum Kerngeschäft des Fremdsprachenunterrichts zu zählen“ (Decke-Cornill/Gebhard 2007: 15). Bei der Beschreibung der Lesefähigkeit werden literarische Texte erst ab B2-Niveau genannt und die Textsinnerschließung wird erst ab C2-Niveau näher bestimmt. Zudem ist die Beschreibung der Textsorten nicht einheitlich. Auf B1-Niveau wird explizit von „unkomplizierten Sachtexten“ gesprochen, auf A2-Niveau geht es darum, „kurze, einfache Texte [zu] lesen und [zu] verstehen“ und auf A1-Niveau betrifft es „sehr kurze, einfache Texte[, die] Satz für Satz [zu] lesen und [zu] verstehen [sind]“ (Europarat 2001: 74f.). Im Kompetenzbereich „Texte verarbeiten“ gibt es keine Unterscheidung zwischen Sach- und literarischen Texten. Neben diesen auf den unterschiedlichen Niveaus unterschiedlichen Kann-Beschreibungen kritisiert Burwitz-Melzer (2007a: 130), dass das Lesen sich vor allem auf die sprachlichen Komponenten konzentriert und „landeskundliches Wissen und interkulturelles Einfühlungsvermögen“ in der Anschlusskommunikation keine Berücksichtigung finden.

⁹ Seit 2018 wird in einem nationalen Team unter Mitarbeit von Lehrkräften an der Zusammenstellung eines neuen Curriculums gearbeitet (siehe www.curriculum.nu/ontwikkelteam/engels-moderne-vreemde-talen). Die Bildungsstandards werden hierbei komplett überarbeitet und zunächst an einigen Schulen getestet.

1 Ausgangsbedingungen und Zielsetzung

Seit 2018 gibt es einen Begleitband zum GeR,¹⁰ in dem literarische Texte bereits ab A1-Niveau einen Platz bekommen haben. In diesem Begleitband wird literarischen Texten ab dem Anfängerniveau Aufmerksamkeit geschenkt. Die neu hinzugefügte Skala „Lesen als Freizeitaktivität“ setzt sich mit literarischen Texten und anderen Textsorten im Unterricht auseinander, wobei die Textsorten, die Länge und die inhaltliche und stilistische Komplexität der Texte auf jedem höheren GeR-Niveau ansteigen (vgl. Council of Europe 2018: 51) und unterschiedliche Erzählformen, wie beispielsweise Film oder Comic, mitaufgenommen wurden. Die Textsorten für das A1- und A2-Niveau umfassen kurze Texte wie beispielsweise kurze Geschichten und Comics („simple stories and comic strips“) unter Einbeziehung von visuellen Elementen („short texts in illustrated stories“).

Tabelle 1.2: Übersicht A1- und A2-Deskriptoren des GeR in Bezug auf literarische Texte als Freizeitaktivität

A1	<p>Can understand short, illustrated narratives about everyday activities that are written in simple words.</p> <p>Can understand in outline short texts in illustrated stories, provided that the images help him / her to guess a lot of the content. 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.</p> <p>Can understand a travel diary mainly describing the events of a journey and the experiences and discoveries the person made.</p> <p>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.</p>
A2	<p>Can understand enough to read short, simple stories and comic strips involving familiar, concrete situations written in high frequency everyday language.</p> <p>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).</p> <p>Can understand short narratives and descriptions of someone's life that are written in simple words.</p> <p>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.</p>
B1	<p>Can read newspaper/magazine accounts of films, books, concerts etc. written for a wider audience and understand the main points.</p> <p>Can understand simple poems and song lyrics written in straightforward language and style.</p> <p>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.</p> <p>Can understand a travel diary mainly describing the events of a journey and the experiences and discoveries the person made.</p>

¹⁰ Diese erweiterten Kann-Beschreibungen dieses Begleitbands wurden für die Studie nicht berücksichtigt, da sie bei der Entwicklung der Untersuchung noch nicht zur Verfügung standen. Darüber hinaus benutzen die Lehrkräfte und Schulbuchverlage noch den GeR ohne Begleitband.

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.

Quelle: Council of Europe (2018: 65).¹¹

Neben dem Lesen als rezeptive Fertigkeit, das Lesen als Freizeitaktivität („reading as a leisure activity“), wird auf produktiver Ebene sowohl dem Formulieren persönlicher Reaktionen auf literarische Texte („expressing a personal response to creative texts“) als auch der Analyse und Kritik literarischer Texte („analysis and criticism of creative texts“) Beachtung geschenkt. In den erweiterten Skalen des Begleitbandes können die Lernenden bereits auf A1 und A2-Niveau ihre Leseindrücke und Leseerfahrungen zum Ausdruck bringen (vgl. Council of Europe 2018: 116). Durch diese Erweiterungen wird dem rezeptiven und produktiven Kompetenzbereich in Bezug auf Literatur ein bedeutsamer Stellenwert gegeben, der im GeR (Europarat 2001) keine Berücksichtigung fand (vgl. Abitzsch/van der Knaap 2019).

1.4 Erkenntnisstand im niederländischen DaF-Unterricht

Aufgrund fehlender Untersuchungen ist noch kaum bekannt, inwiefern literarische Texte Eingang in die niederländische DaF-Unterrichtspraxis gefunden haben.¹² Zudem ist noch nicht untersucht, wie die Rezeption von literarischen Texten im DaF-Unterricht erfolgt und ob literarische Texte, wenn sie im DaF-Unterricht Verwendung finden, explizit als literarische Texte behandelt werden oder ob sie lediglich als „Lesematerial“ für die Sprachentwicklung der Lernenden dienen. Außerdem ist bisher nicht erforscht worden, ob der in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik weitgehend etablierte rezeptionsästhetische Ansatz, bei dem die subjektiven Sichtweisen und Reaktionen der Lernenden auf einen literarischen Text und der schülerorientierte kreative Umgang mit Literatur eine zentrale Funktion einnehmen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015: 241 f.), niederländischen Lehrkräften vertraut ist und inwiefern daraus resultierend handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben in der Schulpraxis eingesetzt werden. Bislang hat sich noch keine Untersuchung im Bereich des DaF-Unterrichts der Sekundarstufe I mit dem literarischen Lernen in den Niederlanden empirisch beschäftigt. Über die

¹¹ Da zum Zeitpunkt der Fertigstellung der Arbeit die deutsche Version des GeR-Begleitbands noch nicht erschienen war, wird die Darstellung aus der englischen Originalfassung übernommen.

¹² Im Schuljahr 2017/18 wurde in den Niederlanden ein europäisches freies Lese-Projekt an drei niederländischen weiterführenden Schulen in Oberstufenklassen durchgeführt (vgl. Abitzsch/van der Knaap, 2018; Abitzsch et al. 2019).

Unterrichtspraxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts in den Niederlanden liegen ausschließlich empirische Belege vor, die sich auf die Sekundarstufe II konzentrieren. Van Oeveren (2019) beschäftigte sich in ihrer Studie mit dem „Eigenen“ und dem „Fremden“ in literarischen Texten der klassischen Sprachen. Bloemert (2019) setzte sich in ihrer Untersuchung mit der Frage auseinander, wie Lernende und Lehrkräfte den Literaturunterricht im Fach Englisch durch den Einsatz eines multiplen literarischen Ansatzes erfahren. Bloemert (2019) entwickelte einen integrierten Sprach- und Literaturansatz (*Comprehensive Approach to Foreign Language Literature Learning*) auf Basis einer Reviewstudie und in Zusammenarbeit mit Lehrkräften.

Die letzten spezifisch auf den niederländischen DaF-Literaturunterricht bezogenen quantitativen Untersuchungen stammen aus den 1980er Jahren (vgl. Flippo 1984; Schalkwijk 1990; Thijssen 1985). Die Untersuchung von Thijssen ist für die Thematik der vorliegenden Arbeit relevant, weil sie die letzte spezifisch für das Fach Deutsch durchgeführte quantitative Untersuchung war. Thijssen erforschte und analysierte mittels einer Fragebogenuntersuchung unter Lehrkräften den deutschsprachigen Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Er untersuchte die Unterrichtspraxis hinsichtlich Zielsetzungen der Lehrkräfte, Inhalt, Zeitumfang, Textauswahl, Textanalyse und Problemen, die den DaF-Lehrkräften im Literaturunterricht begegneten. In seiner Arbeit konstatiert er, dass Literatur in der Sekundarstufe I eine untergeordnete Funktion habe (vgl. Thijssen 1985: 34). Die Lehrkräfte nennen hierbei als wichtigsten Grund das Fehlen von geeignetem Unterrichtsmaterial. Der Unterricht sei laut Thijssen (1985) stark auf die Sprachvermittlung ausgerichtet und die Lehrkräfte hätten die fachdidaktischen Möglichkeiten nicht gut genug im Blick, um bereits in der Sekundarstufe I mit dem Literaturunterricht zu beginnen. Flippo (1984) beschreibt in seiner Untersuchung die Reaktionen von Lernenden der Sekundarstufe II auf einen rezeptionsästhetischen Literaturunterricht. Schalkwijk (1990) beschäftigt sich mit den Auffassungen der DaF-Lehrkräfte hinsichtlich Zufriedenheit mit der Verwendung von deutschsprachigen Lehrwerken über Literaturgeschichte. Alle drei Studien sprechen sich für einen stärker schülerorientierten Literaturunterricht aus.

Im deutschsprachigen Raum sind vorwiegend qualitative Studien erschienen, die jeweils Teilaspekte des literarischen Lernens näher untersuchen, wie zum Beispiel die Studien von Burwitz-Melzer (2003), Fäcke (2006) und Freitag-Hild (2010) zum Thema Entwicklung und Förderung inter- bzw. transkultureller Kompetenzen mit literarischen Texten, die Studie von Ehlers (1988) im Bereich der Lesekompetenzforschung oder die Studie von Finkbeiner (2005) zur Fokussierung auf Lesestrategien. Schmidt (2004) beschäf-

tigte sich mit literarischen Texten anhand von Shakespeare in der Sekundarstufe II, Hesse (2002) hat Schreibanlässe im Englischunterricht der Sekundarstufe I eingehend untersucht, Jäger (2011) das interkulturelle Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben und Kimes-Link (2013) analysierte den fremdsprachlichen Literaturunterricht der Sekundarstufe II hinsichtlich aufgaben- und methodenorientierter Aspekte. Sobel (2012) überprüfte die rezeptiven Kompetenzen von Oberstufenlernenden beim Lesen französischer literarischer Texte. Biebricher (2008) untersuchte die Effekte des freien Lesens mit literarischen Texten in Bezug auf Lesekompetenz und Lesemotivation.

1.5 Untersuchungsfragen und Untersuchungsmethode

Im Folgenden werden die zentralen Untersuchungsfragen vorgestellt und wird ein kurzer schematischer Überblick über die Untersuchungsinstrumente gegeben.¹³ Die vorliegende Arbeit¹⁴ ist im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu verorten und soll eine neue Perspektive auf das Thema „Literarisches Lernen im niederländischen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I“ eröffnen. Zudem sollen Empfehlungen für die Nutzbarmachung der Erkenntnisse in der schulischen Unterrichtspraxis gegeben werden. Die gewonnenen Ergebnisse der Studie haben zum Ziel, zu einer besseren Unterrichtspraxis beizutragen (vgl. Aguado/Riemer 2000).

Die vorliegende Studie versucht, empirisch zu überprüfen, ob es sich lohnen könnte, literarische Texte¹⁵ in den Unterricht zu integrieren, das Leseverstehen zu stärken und die literarische Kompetenz zu fördern. Es gibt noch ein Desiderat hinsichtlich empirischer Erforschung der literarischen Kompetenzentwicklung von Lernenden im niederländischen DaF-Bereich, wodurch und wie die Entwicklung der literarischen Kompetenz bedingt wird und gefördert werden kann. Es ist noch nicht empirisch erforscht, welche Inhalte, Methoden, Arbeitsformen im fremdsprachlichen Literaturunterricht eingesetzt werden, auf welcher Basis Lehrkräfte Entscheidungen über die Lerninhalte und -ziele treffen, welches Wissen sie dafür einsetzen und welche

¹³ Ein Übersichtsartikel zu vorliegender Dissertation wurde bereits in folgender Publikation veröffentlicht: Lehrner-te Lindert (2019).

¹⁴ Diese Studie wurde mit Fördermitteln des niederländischen Unterrichtsministeriums finanziert (Dudoc-Alfa). Ziel dieser Forschungsstipendien ist es, die Zusammenarbeit zwischen Forschung und schulischer Praxis zu verstärken und zu vertiefen.

¹⁵ In der Studie wird von einem weit gefassten Textbegriff ausgegangen, wobei auch Bilder und Filme als Texte aufgefasst werden (vgl. Hallet 2016: 40).

Erfahrungen sie im Unterricht mit literarischen Texten haben. Ziel dieser Studie ist es demnach, Fragestellungen und Probleme in Bezug auf den niederländischen DaF-Unterricht hinsichtlich Einbezug literarischer Texte zu untersuchen, einen Beitrag zur Schließung der empirischen Lücke in diesem Bereich zu leisten und die gewonnenen Ergebnisse in die Praxis zurückzuführen sowie eine zunehmende Integration von Literatur in den Fremdsprachenunterricht zu bewirken. Hierzu sind empirische Erkenntnisse zur Leistungsmessung und in der Praxis erprobte Unterrichtsprojekte erforderlich (vgl. Burwitz-Melzer 2003). Darüber hinaus wird versucht, die Verzahnung von Wissenschaft und Praxis im niederländischen Fremdsprachenunterricht voranzutreiben und mit den „Mitteln wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung konstruktiv zu einer Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beizutragen“ (Prediger et al. 2012: 452, zitiert nach Peters/Roviró 2017: 22). Die Studie will den Lehrkräften didaktisch-methodische Hilfestellungen und praktische Anregungen bieten und aufzeigen, wie die Auseinandersetzung mit literarischen Texten bereits in der Sekundarstufe I stattfinden kann und literarische Texte sinnvoll in den Unterricht integriert werden können.

Bei diesem Untersuchungsdesign handelt es sich um ein longitudinales quasi-experimentelles Prä-Post-Design. Ein quasi-experimentelles Design wurde gewählt, weil hiermit Schulklassen als Untersuchungsgruppen beobachtet werden können. Das Forschungsinteresse dieser Studie liegt darin, zu untersuchen, ob und inwiefern sich das Leseverstehen bei einem intensiveren und integrativen Einsatz von literarischen Texten (durch eine Verzahnung von sprachlichem und literarischem Lernen) steigert und ob sich die Selbsteinschätzung von Lernenden in Bezug auf die Entwicklung literarischer Kompetenz im Laufe eines Schuljahres erhöht. Hierfür wird mit Experimental- und Kontrollgruppen gearbeitet, sodass sich die einzelnen Faktoren gut überprüfen lassen. Die Untersuchungsumgebung ist die Unterrichtspraxis in Schulklassen mit ihrer jeweiligen Lehrkraft, die ein ganzes Schuljahr an der Untersuchung teilnehmen. Mithilfe eines Feldexperiments werden die zu untersuchenden Faktoren nicht aus dem natürlichen Umfeld (in diesem Fall die Schule) herausgelöst, was die externe Validität erhöhen kann (vgl. Marx 2012). Das Treatment berücksichtigt das vorgeschriebene Curriculum an der jeweiligen teilnehmenden Schule. Der schulinterne Rahmenplan bleibt bei den Kontrollgruppen unverändert, bei den Experimentalgruppen wird ungefähr ein Drittel der Unterrichtszeit mit der Unterrichtsreihe (ca. 30 Unterrichtsstunden), dem Treatment, gefüllt. Die Leistung eines Lernenden sowohl auf individueller Ebene (individuelle Unterschiede zwischen Lernenden, beispielsweise in Bezug auf kognitive Fähigkeiten) und auf Klassenebene (Unterschiede zwischen Lehrkräften) ist hier von Bedeutung. Die Zielgruppe sind 14- bis 15-jährige Lernende an *havo*- und *vwo*-Schulen, die das

1.5 Untersuchungsfragen und Untersuchungsmethode

zweite (bzw. dritte) Jahr Deutsch lernen. Die Studie wurde auf zwei Untersuchungsjahre (zwei Kohorten) in Form einer Replikationsstudie ausgedehnt, um die Objektivität und Reliabilität der Studie zu erhöhen.

Das Untersuchungsprojekt nimmt allerdings nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrkräfte in den Blick, denn der Einfluss der Lehrkraft ist beim literarischen Lernen von großer Bedeutung: Die unterschiedlichen Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und Einstellungen, welche die Lernenden mitbringen, prägen das gemeinschaftliche Handeln, und die Lehrkraft ist gefordert, dieses zu gestalten. Zudem können laut van de Grift (2010) die Lehrkräfte durch die Qualität ihres Unterrichts ungefähr 20 % der Unterschiede in Schülerleistungen beeinflussen. Aus diesem Grund wird auch eine Fragebogenstudie mit Lehrkräften durchgeführt. Das Ziel dieser Teilstudie besteht darin, eine Inventarisierung vorzunehmen und zu erfassen, welche Wertvorstellungen, Erfahrungen, Auffassungen, Erwartungen hinsichtlich literarischer Texte DaF-Lehrkräfte haben und welchen organisatorischen Bedingungen sie sich ausgesetzt fühlen. Hierfür wurde die schriftliche Befragung gewählt, weil zum einen ein umfassender Überblick über den aktuellen Stand gewonnen werden sollte, welche aktuellen Auffassungen Lehrkräfte zum literarischen Lernen haben, zum anderen sollen neue Sichtweisen auf die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht entwickelt sowie neue Impulse und Hilfsmittel geschaffen werden, welche die Lehrkräfte dabei unterstützen, sich im DaF-Unterricht verstärkt mit literarischen Texten zu beschäftigen.

Für diese Studie ergibt sich folgende Hauptuntersuchungsfrage:

Welche Effekte lassen sich mithilfe eines intensiven und integrativen Einsatzes von literarischen Texten im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I in Bezug auf die Entwicklung von Lesefähigkeit und literarischer Kompetenz beobachten?

Daraus resultieren folgende Teilfragen:

Forschungsfrage 1: Wie sehen Inhalt, Praxis und Wertschätzung des Literaturunterrichts im DaF-Unterricht der Sekundarstufe I aus der Sicht der niederländischen Lehrkräfte aus? – Mithilfe einer Fragebogenuntersuchung unter Lehrkräften des Faches Deutsch als Fremdsprache wird eine Bestandsaufnahme zum Thema Einsatz von literarischen Texten in der Sekundarstufe I durchgeführt. Mit diesem quantitativen Forschungsinstrument soll inventarisiert werden, wie Rezeption und Interaktion mit Literatur in der Unterrichtspraxis tatsächlich stattfinden: Ob, wie und mit welchen Effekten Literatur im niederländischen DaF-Unterricht eingesetzt wird (die Spannweite der genutzten Textformen reicht von literarischen Kleinformen zu Ganzschriften) und ob diese subjektiven Erfahrungen und Annahmen dem Gesamtbild ent-

1 Ausgangsbedingungen und Zielsetzung

sprechen. Die Resultate können zwar nicht abbilden, wie der Unterricht „tatsächlich“ abläuft, aber die Vorstellungen vom Literaturunterricht, die Lehrende haben, was ihnen in ihrem Unterricht in Bezug auf das literarische Lesen wichtig ist, kann Aufschlüsse über die Unterrichtspraxis und Hinweise auf die Grenzen, Herausforderungen und Verbesserungsmöglichkeiten geben.

Forschungsfrage 2: Wie kann die literarische Kompetenz von Lernenden am besten entwickelt werden? (Treatment) Die eingesetzten Lernaufgaben orientieren sich an den Prinzipien der Rezeptionsästhetik. Die Lernenden setzen sich mittels handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben mit verschiedenen literarischen Texten und verschiedenen Textsorten auseinander.

Forschungsfrage 3: Sie beinhaltet zwei Aspekte:

- Wie wertschätzen die Lehrkräfte und die Lernenden das Treatmentprogramm?
- Wie unterscheidet sich das reguläre Unterrichtsprogramm der Kontrollgruppen vom Treatmentprogramm der Experimentalgruppen?

Sowohl die Lehrkräfte der Experimental- als auch der Kontrollgruppe nehmen an einer anonymen, digitalen, schriftlichen Fragebogenuntersuchung teil. Untersucht werden soll hierbei, ob die Experimentalgruppe das Programm, wie beabsichtigt, durchgeführt hat und welche Unterschiede es zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe hinsichtlich des Unterrichtsprogramms gibt. Für die Gewährleistung der Validität der Intervention werden im Sinne einer Daten- und Methodentriangulation qualitative Untersuchungsmethoden, wie Evaluationen von Lehrkräften und Lernenden, Videoaufnahmen und leitfadengestützte Interviews mit den Lehrkräften eingesetzt. Zusätzlich beantworten die Lernenden der Kohorte 2 eine Evaluationsfrage zur Wertschätzung des Projektes.

Forschungsfrage 4: Wie entwickelt sich die Lesefähigkeit der Lernenden in einem intensiven und integrativen Literaturprogramm im Vergleich zum regulären Unterrichtsprogramm?

- Welche Unterschiede lassen sich zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe feststellen?
- Welche Unterschiede lassen sich zwischen der *havo*- und der *vwo*-Gruppe feststellen?
- Welche Unterschiede lassen sich zwischen Jungen und Mädchen feststellen?

Es ist mithilfe eines standardisierten Lesetests zu prüfen, welchen Effekt die eingesetzten Texte und Aufgaben haben, ob es Unterschiede zwischen der