



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för
utbildning, kultur och
kommunikation

Der Einsatz von Jugendliteratur im schwedischen DaF-Unterricht

Planung - Einsatz - Unterrichtsauswertung

DANIEL JOHNSON M.A. (HONS)

Examensarbete i tyska
Kandidatnivå
HT 2017
Kurskod; TYA300
Kurs: Tyska 3
Handledare: Uwe Kjær

Inhaltsverzeichnis

I EINLEITUNG	3
1 Untersuchungsgegenstand	4
2 Ziele	4
3 Fragestellung	4
4 Eingrenzung der Studie	5
4.1 Der Kurs Tyska 3	5
4.2 Die Schule und die Schüler	5
4.3 Jugendliteratur	6
4.4 DaF oder DaZ?	7
II THEORETISCHER TEIL	9
1 Weitere Forschung im Bereich	9
1.1 Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht	9
1.2 Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht	10
1.3 Literatur im DaF/DaZ-Unterricht	11
1.4 Lesen als Verstehen	11
2 Pädagogik, Didaktik und Methodik	12
2.1 Pädagogik	12
2.2 Didaktik	12
2.3 Methodik	13
3 Lesen und Verstehen	14
3.1 Lesen als Verstehen	14
3.2 Lesekompetenz	14
3.3 Lesen als Tätigkeit	15
3.4 Lesen als Lernprozess	16
4 Methodik	16
4.1 Handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik	17
4.2 Die Praxis der Unterrichtsreihe	17
4.2.1 Vorbereitungsphase	18
4.2.2 Präsentation	19
4.2.3 Textarbeit	20
4.2.4 Erweiterung	21
5 Literatur	21
5.1 Was sagt die Forschung?	21
5.1.1 Auswahlkriterien	22
5.1.1.1 Sprachliche Angemessenheit	22
5.1.1.2 Schülerbezug	22
5.1.1.3 Der Lehrplan	23
5.2 Die endgültige Wahl der Literatur	25

5.3 Über Tschick in einfacher Sprache	25
III PRAKTISCHER TEIL	27
1 Die Prüfungen	27
1.1 Leseverstehensprüfungen	27
2 Die Unterrichtsreihe	28
2.1 Grobe Planung der Unterrichtsreihe	28
2.2 Vorbereitungsphase	29
2.2.1 Woche 4, Unterrichtseinheit II	29
2.2.2 Woche 5, Unterrichtseinheit I	31
2.3 Präsentation	31
2.3.1 Woche 5, Unterrichtseinheit II	32
2.4 Textarbeit	32
2.4.1 Woche 6, Unterrichtseinheit II	32
2.4.2 Woche 8, Unterrichtseinheit I	33
2.5 Erweiterung	34
2.5.1 Woche 10, Unterrichtseinheit II	34
IV RESULTATE	36
3 Auswertungen	36
3.1 Die Auswertung der Lehrkräfte	36
3.2 Die Auswertung der Lernenden	37
3.3 Die Auswertung durch Prüfung	38
3.4 Diskussion	40
V LITERATURVERZEICHNIS	42

I EINLEITUNG

Wie beeinflusst das Lesen von Jugendliteratur die sprachliche Entwicklung einer Gruppe von Lernern? In dieser Studie wird zuerst eine Unterrichtsreihe vorgestellt, in der die Schülerinnen und Schüler einer schwedischen Oberstufenklasse einen angepassten Jugendroman lesen. Die Unterrichtsreihe wird dann nach drei verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet.

Zuerst wird die Schülerperspektive dargestellt. Das heißt, man stellt die Fragen: Wie haben die Schülerinnen und Schüler diese Unterrichtsreihe wahrgenommen? Und inwiefern nehmen sie ihre sprachliche Entwicklung während der Unterrichtsreihe wahr?

Die zweite Perspektive ist die der unterrichtenden Lehrkraft. Wie hat die Lehrkraft diese Unterrichtsreihe wahrgenommen und ist sie der Meinung, dass diese Unterrichtsreihe zur sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beigetragen hat.

Zuletzt werden die Fakten analysiert und die Unterrichtsreihe wird quantitativ ausgewertet: Anhand der Resultate von zwei Leseverstehensprüfungen soll sich zeigen, ob und inwiefern sich die Schülerinnen und Schüler aufgrund dieser Unterrichtsreihe sprachlich entwickelt haben.

1 Untersuchungsgegenstand

Das Lesen ist laut vieler Forscher und Pädagogen eine Schlüsselkompetenz für die Entwicklung der Muttersprache oder Fremdsprache. Es gibt in diesem Bereich unzählige Studien und Untersuchungen, die sich mit verschiedenen Aspekten dieses Untersuchungsgegenstandes befassen. Psychologen, Neuropsychologen, Pädagogen, Didaktiker, Philosophen und sogar Politiker haben in diesem Bereich viel zu sagen, aber wie kann das ganze in der Praxis ablaufen?

Der Untersuchungsgegenstand dieser Studie ist also nicht nur die Unterrichtsreihe selbst, sondern auch, wie eine solche Unterrichtsreihe die fremdsprachliche Entwicklung von Deutschlernern beeinflussen kann.

2 Ziele

Ziel dieser Arbeit ist es zu zeigen, wie man als Lehrkraft die Forschung und Untersuchungen von vielen verschiedenen Bereichen in der Praxis verwerten und anwenden kann, mit der Absicht, die Lesekompetenz und damit auch andere fremdsprachliche Kompetenzen der Lernenden weiter zu entwickeln.

3 Fragestellung

Die Fragestellungen sind:

1. Wie kann eine Unterrichtsreihe mit einem Roman in einem Deutschkurs geplant werden?
2. Welchen Einfluss hat eine Unterrichtsreihe, in der man einen Roman liest, auf die ausgewählten Schülerinnen und Schüler, die ausgewählte Lehrkraft und die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler?

Die erste Fragestellung ist eher allgemein und zu generell und deshalb soll sie in den folgenden Teilen weiter eingegrenzt werden.

4 Eingrenzung der Studie

Um sicher zu stellen, dass diese Studie erfolgreich wird, müssen verschiedene Untersuchungsbereiche weiter eingegrenzt werden. Zunächst werden die verschiedenen Elemente der Studie aufgezählt und erklärt.

4.1 Der Kurs *Tyska 3*

Der zentrale Gegenstand dieser Studie berührt den Kurs *Tyska steg 3*, der meistens im ersten Jahr der schwedischen Oberstufe unterrichtet wird. Diesen Kurs kann man übersetzt als *Deutsch als Fremdsprache, Stufe 3* bezeichnen. Im Schuljahr 2015-2016 haben 7704 Schülerinnen und Schüler an diesem Kurs teilgenommen (Skolverket, 2016:Tabelle 12). Damit ist Deutsch die drittbekannteste Fremdsprache in Schweden, nach Spanisch und Französisch (Skolverket, 2016:Tabelle 12). Die Schülerinnen und Schüler, die an diesem Kurs teilnehmen, müssen schon mindestens zwei Jahre in einer schwedischen Grundschule Deutsch als Fremdsprache gehabt haben, und damit entsprechen die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler dem Niveau A2-A2.2 des europäischen Referenzrahmens für Sprache (Skolverket, 2011b: 6-7). Um diesen Kurs zu bestehen, müssen die Schülerinnen und Schüler am Ende des Kurses mindestens die Sprachniveau A2.2 erreicht haben (Skolverket, 2011b:7).

4.2 Die Schule und die Schüler

Die Schule, in der diese Studie durchgeführt wurde, ist eine auf Sport spezialisierte Oberschule in einer mittelgroßen schwedischen Stadt. Die Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe kommen mit verschiedenem sozialem und ökonomischem Hintergrund und aus verschiedenen Teilen der Provinz. Die Schüler haben gerade diese Schule gewählt, da sie für Leistungssportler angepasst ist. Die Schule gibt den Schülerinnen und den Schülern die Möglichkeiten, ihren Sport und das Training vor und nach der Schule auszuüben, ohne dass sie Unterricht verpassen. Meistens wählen die Schülerinnen und Schüler wirtschaftswissenschaftliche oder

naturwissenschaftliche Kurse. Abgesehen von ihrer sportlichen Karrieren, sind die Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe recht heterogen.

4.3 Jugendliteratur

In der Literaturwissenschaft sowie allgemein in der Gesellschaft spricht man nicht von der *Erwachsenenliteratur*, man spricht nur von *Literatur*, aber trotzdem gibt es Literatur, die als *Kinder- und Jugendliteratur* bezeichnet wird (O'Sullivan & Rösler, 2013: 25). Laut O'Sullivan & Rösler ist *Kinder- und Jugendliteratur* ein "Sammelbegriff für eine große Gruppe unterschiedlicher Texte wie Bilderbücher für Kleinstkinder, Erstlesebücher für Erstklässler, Lyriksammlungen für bereits literaturfähige Kinder oder auch anspruchsvolle Adoleszenzromane" (O'Sullivan & Rösler, 2013:25). Das ist offensichtlich ein sehr breites Spektrum von Texten mit verschiedenen Gattungen und Formen, und deswegen ist es notwendig, weiter zu kategorisieren. O'Sullivan & Rösler tauchen in die Welt der Kinder- und Jugendliteratur und versuchen weiter drei Teilkorpora zuzuordnen (O'Sullivan & Rösler, 2013:26).

Als erster Teilkorpus schlagen die Forscher *spezifische Kinder- und Jugendliteratur* vor. Dies ist die Literatur, die speziell und spezifisch für Kinder und Jugendliche geschrieben worden ist (O'Sullivan & Rösler, 2013:26).

Der zweite Teilkorpus, der vorgeschlagen wird, ist die *intentionale Kinder- und Jugendliteratur*. Diese Werke sind die, "die nach den Vorstellung der Erwachsenen (Verleger, Kritiker, Lehrer, Eltern, usw) für Kinder und Jugendliche geeignet sind" (O'Sullivan & Rösler, 2013:26). Dieser Korpus beinhaltet auch teilweise Werke der *spezifische Kinder- und Jugendliteratur*, aber auch die Texte, die nicht spezifisch für Kinder und Jugendliche geschrieben worden sind, aber trotzdem in der Gesellschaft von Erwachsenen als Kinder und Jugendliteratur bezeichnet werden (O'Sullivan & Rösler, 2013:26).

Kinder- und Jugendlektüre ist die Bezeichnung des dritten Teilkorpuses. In Anbetracht der Tatsache, dass die ersten zwei Teilkorpora von erwachsenen Lesern zuordnet werden, findet bei den dritten Teilkorpus eine Art Perspektivenwechsel statt: Die Werke der *Kinder- und Jugendlektüre* sind die Texte, die wirklich von Kindern und Jugendlichen gelesen werden, unabhängig davon, ob sie Texte, die

spezifisch für diese Zielgruppe geschrieben worden sind oder nicht (O'Sullivan & Rösler, 2013:26-27).

Kinder- und Jugendliteratur hat noch dazu zwei weitere interessante Merkmale. Das erste ist, dass sie im Gegensatz zu anderen literarischen Gattungen oder Kategorien andere Anforderungen an sich hat und das zweite Merkmal ist eine "Asymmetrie der Kommunikation" (O'Sullivan & Rösler, 2013:27). Ganz einfach ausgedrückt ist die Asymmetrie der Kommunikation die Tatsache, dass Erwachsene für Kinder und Jugendliche handeln. Und zwar beim "Hervorbringen, [bei der] Produktion und im Vertrieb durch Autoren und Verlage, ebenso wie in der Vermittlung durch Kritiker, Bibliothekare, Buchhändler Lehrer" (O'Sullivan & Rösler, 2013:27). Kinder- und Jugendliteratur ist Literatur, die "sich an die Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Leser anpasst" (O'Sullivan & Rösler, 2013:27).

Die Anforderungen an Kinder- und Jugendliteratur sind vielfältig. Man beurteilt diese Literatur nach pädagogischen, psychologischen und ästhetischen Gesichtspunkten (O'Sullivan & Rösler, 2013:27), aber noch zentraler ist die Asymmetrie der Kommunikation, auf die O'Sullivan und Rösler hinweisen. Sie meinen, dass dies eines der konstituierenden Merkmale der Literatur sei, das überall sichtbar ist (O'Sullivan & Rösler, 2013:27).

Ein wichtiger Punkt in Beziehung auf den Einsatz von Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht ist die sprachliche Einfachheit der Kinder- und Jugendliteratur (O'Sullivan & Rösler, 2013:28). Die Werke, ihre Ideen und zentrale Konzepte werden vereinfacht, sodass Kinder und Jugendlichen leichter ihre ersten Schritte in die Welt der Literatur machen können. Dies ist "ein wichtiges Kriterium für die Textauswahl, und das Streben nach Einfachheit [ist] ein wichtiger Ausgangspunkt für Adaptationen von Texten" (O'Sullivan und Rösler, 2013:28).

4.4 DaF oder DaZ?

Der Unterschied von Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist der Kontext, in dem die Sprache unterrichtet wird. Bei DaZ findet der Spracherwerb in der Zielkultur statt, d.h. in einem deutschsprachigen Land. Bei DaF findet der Unterricht im Kontext der Ausgangskultur statt, in einem Land oder in einer Kultur, die nicht deutschsprachig ist (Amorocho, 2016).

Da der Kontext von dieser Untersuchung ein schwedischer ist, wird auf ein DaF-Ansatz fokussiert. Die Lehrkräfte gehen nicht davon aus, dass den Lernern im Alltag Deutsch begegnet, das ist dagegen im DaZ-Kontext der Falle.

II THEORETISCHER TEIL

In diesem Teil werden Forschung und Studien von einigen Vertretern relevante Themenbereiche vorgestellt und darauf die theoretische Eingrenzung dieser Arbeit anhand der vorgestellten Theorien vorgenommen.

1 Weitere Forschung im Bereich

Literatur im DAF-Unterricht als Gegenstand der Forschung ist kein neues Phänomen. Es gibt unzählige Arbeiten zu diesem Thema. Einige relevante Arbeiten sollen in diesem Teil der Studie vorgestellt werden.

Am Anfang der 90er Jahre hatten Lehrer und Lehrplanenautoren den kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht präferiert und damit wurde die Literatur in den Hintergrund gestellt, meinte Wicke (Wicke, 1993:53). Die Texte, die im Fremdsprachenunterricht verwendet wurden, seien funktionell, anstatt schülerrelevant und authentisch (Wicke, 1993:53). Er befürwortet eine Betonung der Entwicklung einer "Literarischen Kompetenz" und meint, dass sogar in einem kommunikativen, schülerorientierten Unterricht Literatur miteinbezogen werden kann und soll (Wicke, 1993:53).

1.1 *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*

Bernd Kast hat in seinem Buch *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht* einen umfangreichen Überblick in den Bereich der Jugendliteratur gegeben (Kast, 1985). Er beschreibt detailliert Probleme, die Lehrkräfte mit dem Einsatz von Jugendliteratur im Unterricht haben könnten, und wie man diese Probleme überwinden kann. In *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht* geht Kast von den Theorien aus, und zeigt, wie diese Theorien in der Praxis im DaF/DaZ-Unterricht verwendet werden können. Sein Buch hilft der Lehrkraft mit der Planung und dem Einsatz von Literatur im DaF/DaZ-Unterricht, dadurch dass er zahlreiche Beispiele mit sowohl theoretischen als auch praktischen Vorgehensweisen vorschlägt. Es gibt zwei Kapitel in seinem Buch, die für diese Arbeit mit Vorteil verwendbar sind:

Die Kriterien für die Wahl eines Textes im Kapitel “Jugendbücher’ im Fremdsprachenunterricht” (Kast, 1985:63-143). In diesem Kapitel erstellt Kast eine Liste von den zentralen Kriterien, an die der Lehrende denken muss, bevor er ein Jugendbuch für seinen Unterricht wählt.

Sein Unterrichtsentwurf und seine Auseinandersetzung mit der Rolle von “advance organisers” in Bezug auf den Inhalt, die Situation und der Sprache von Texten im Kapitel “Stolpern ja! Aber nicht fallen!” (Kast, 1985:49-60). Advance organisers sind methodische Werkzeuge, die die Lernenden auf Aspekte im nachfolgenden Abschnitt des Textes in Bezug auf Inhalt, Situation und Sprache vorbereiten. Die Arbeit mit “advance organisers” ist eine Art *Vorentlastung* für die Lernenden, mit denen der Lehrer Vorwissen bei den Lernenden aktiviert, um eventuelle Hindernisse im nachfolgenden Abschnitt des Textes zu vermeiden (Kast, 1985:49-51).

1.2 Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht

In ihrem Buch diskutieren O’Sullivan & Rösler Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Das Buch soll als Einführung angesehen werden und als Hilfsmittel für Lehrkräfte, die ihren Unterricht mit Literatur entwickeln wollen.

O’Sullivan & Rösler diskutieren die Lesefähigkeit und den Einsatz von Literatur im Unterricht, nicht nur auf einer theoretischen Basis. Sie geben auch praktische Vorschläge und Beispiele von Unterrichtsentwürfen und methodischen Überlegungen, die Lehrkräften helfen können (O’Sullivan & Röser, 2013:5-6).

O’Sullivan & Rösler präsentieren eine Ausarbeitung von Vorschlägen und Tips für die Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur (O’Sullivan & Rösler, 2013:47), das “*Vor dem Lesen*”, “*Während des Lesens*” und “*Nach dem Lesen*”-Verfahren (O’Sullivan & Rösler, 2013:139-140), die Entwicklung von den Fähigkeiten Hören, Schreiben und Sprechen durch das Lesen von Jugendliteratur (O’Sullivan & Rösler, 2013:134) und auch die Arbeit mit Landeskunde als eines der Ziele des Lesens (O’Sullivan & Rösler, 2013:154).

1.3 *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht*

Koppensteiner & Schwarz haben eine Einführung in theoretische Modelle und praktische Vorschläge geschrieben. Das Buch ist, laut der Autoren, für die Praxis gedacht (Koppensteiner & Schwarz, 2012:7), aber sie behandeln auch eine Anzahl theoretischer Ansatzpunkte für Lehrkräfte auch, mit einem Schwerpunkt auf der interkulturellen Literaturdidaktik. Mit einer interkulturellen Literaturdidaktik wird die Darstellung und Thematisierung “von kulturell fremden Welten und Kulturkontakten und ihren Folgen” (Koppensteiner & Schwarz, 2012:22) gemeint. Koppensteiner & Schwarz betonen einen Perspektivenwechsel für die Lernenden anstatt eines Verstehen von einer “fremden” Kultur. Wenn der Lehrer einen interkulturelle Ansatz wählt, bekommen die Lernenden die Möglichkeit anstatt sich von eine Kultur zu distanzieren, die Fähigkeiten “zu Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und Koordinierung unterschiedlicher Sichtweisen” (Koppensteiner & Schwarz, 2012:22f).

1.4 *Lesen als Verstehen*

Ehlers Buch *Lesen als Verstehen* ist die zweite Fernstudieneinheit zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Die Fernstudieneinheit ist Teil eines Fernstudienprojekts verschiedener Akteure des deutschen Bildungswesens, unter anderen der Universitäten Thüringen und Kassel, des Goethe-Instituts, des Deutschen Akademischen Austauschdienstes und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Ehlers, 1992:2).

In ihrer Studieneinheit beschreibt und definiert Ehlers am Anfang die zentralen Begriffe des Lehrwerkes, Konzepte wie Verstehen und Lesen aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive (Ehlers, 1992:4). Sie entwickelt danach ein methodisches Verfahren für das Lesen eines literarischen Textes im Fremdsprachenunterricht. Diese Studieneinheit hilft dem Lehrer den Leseprozess der Lernenden zu einem Lernprozess umzuwandeln (Ehlers, 1992:74-75).

2 Pädagogik, Didaktik und Methodik

Zentrale Begriffe für die Arbeit im Schul- und Ausbildungswesen sind *Pädagogik*, *Didaktik* und *Methodik*. Obwohl die Bedeutungen dieser Begriffe teilweise ineinander übergehen, muss man sie theoretisch auseinanderhalten. Was diese Konzepte beinhalten, wird in diesem Teil der Arbeit erklärt und die Begriffe werden eingegrenzt und definiert.

2.1 Pädagogik

Pädagogik, von *Pädagogen*, kommt von dem griechischen *paidagōgós*. *Páís* hat die Bedeutung 'Kind, Knabe, Sohn' und *agōgós* hat die Bedeutung 'treiben, führen, geleiten'. Ursprünglich bezeichnet das Wort einen Sklaven, der die Knaben oder die Kinder zur Schule führt und beaufsichtigt (DWDS). Seit dem 16. Jahrhundert hat das Wort *Pädagoge* die Bedeutung von Lehrer, und seit dem 18. Jahrhundert bezeichnet der Begriff *Pädagogik* Wissenschaft von der Erziehung und Bildung, laut Duden (Duden-Online-Wörterbuch). Heutzutage kann *Pädagogik* auch als *Erziehungslehre* bezeichnet werden und kann mit der Erziehung von jungen Kindern in Bezug auf Werte und Normen angesehen werden (Melchoir, 2015:2).

Pädagogik ist also die Wissenschaft von der Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen. Die pädagogischen Ansätze, die der Lehrer wählt, sind im Großen und Ganzen vom Lehrplan abhängig. In dieser Arbeit lässt sich die Pädagogik auf den Lehrplan zurückführen.

2.2 Didaktik

Didaktik beschäftigt sich mit der Theorie und der Praxis des Lernens und Lehrens. Mit der Didaktik versucht man die Theorie und die Praxis zusammenzubringen. Die allgemeine Didaktik ist eine Teildisziplin der Pädagogik und beschäftigt sich mit allgemeinen Lernstoffen, Lerntechniken und Lernangeboten (Krammer, 2016:3).

Das didaktische Dreieck (Abbildung 1) bietet einen vereinfachten Überblick über die zentralen Konzepte der Didaktik an. Die Didaktik ist das Zusammenspiel zwischen den drei Elementen *Unterrichtsinhalt*, *Lehrer* und *Lerner*. Sie zeigt dem

Lehrer, wie die drei Elemente interagieren können. Didaktik ist eine Reflexion der Unterrichtsgestaltung und beantwortet die sogenannten *Was-Fragen*:

- Was für Unterrichtsinhalt wird ausgewählt und in welcher Abfolge und Gliederung werden sie unterrichtet?
- Was ist der Bildungssinn der ausgewählten Inhalte?
- Was sind die Lernziele der Unterrichtseinheit?

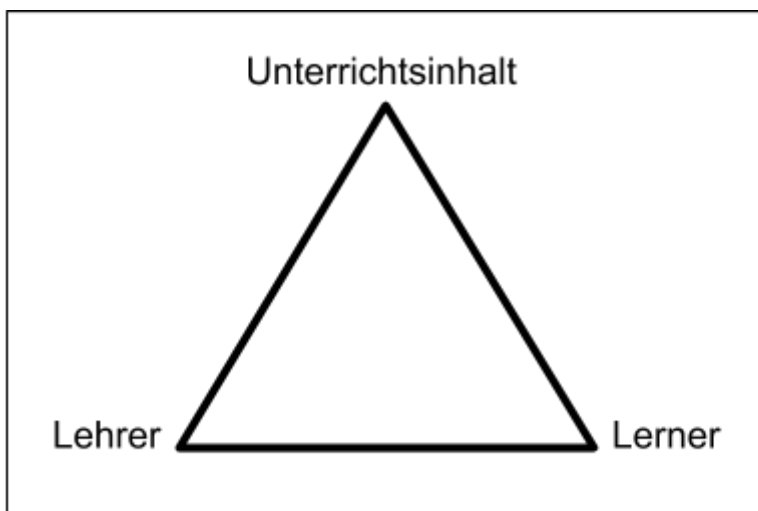


Abbildung 1

Während die allgemeine Didaktik sich mit generellen Antworten auf diesen Fragen beschäftigt, gibt es auch die Fachdidaktik, die sich mit spezifischen Lernstoffen und Kompetenzen eines bestimmten Faches beschäftigt (Krammer, 2016:3). In Bezug auf diese Arbeit ist die DaF-Fachdidaktik zentral. Die Didaktik, oder Fachdidaktik, ist wichtig in der Planungsphase, insbesondere in der Aufarbeitung und groben Planung der Unterrichtsreihe.

2.3 Methodik

Während die Didaktik sich mit den Antworten auf die *Was-Fragen* des Unterrichts beschäftigt, nimmt sich die Methodik den *Wie-Fragen* des Unterrichts an. Methodik - oder Methodenlehre - hat mit der Struktur und dem Aufbau des Unterrichts zu tun.

Für diese Arbeit ist die Methodik in der Umsetzung der Unterrichtsreihe sehr wichtig, insbesondere für die detaillierte Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten.

3 Lesen und Verstehen

3.1 Lesen als Verstehen

Plant ein Lehrer das Lesen eines literarischen Textes im Unterricht einzusetzen, muss er sich folgende Frage stellen: Was heißt es, einen literarischen Text zu verstehen? Was soll verstanden werden? Was brauchen die Schüler, um einen Text zu verstehen? (Ehlers, 1992:6).

Ein literarischer Text sagt dem Leser viel mehr als ein Sachtext, da man sich als Leser nicht nur mit dem Inhalt beschäftigen muss, sondern auch mit den eventuellen Konnotationen und mit dem, was nicht ausdrücklich geschrieben wird. Da ein literarischer Text eine Situation nicht direkt als Ganzheit beschreibt, muss der Leser den Zusammenhang und den Hintergrund des Textes auch verstehen, um den Text wirklich zu verstehen (Ehlers, 1992:7-8).

Ein Leser muss also aktiv mit dem Text arbeiten, nicht nur passiv den Text rezipieren. Ehlers beschreibt den Leser als Mitspieler (Ehlers, 1992:9). Der Leser gibt etwas von sich, um den Zusammenhang und Hintergrund des Textes zu verstehen (Ehlers, 1992:13). Das kann man als Lesekompetenz benennen, da es viel mehr als nur das Lesen betrifft (Hršak, 2011:4).

3.2 Lesekompetenz

Lesekompetenz ist eine zentrale Fertigkeit des Sprachenlernens, da, wie schon erwähnt wurde, hinter dem Begriff "Lesekompetenz" viel mehr steht, als einfach einen Text zu lesen und zu verstehen (Hršak, 2011:4). "Mit der Lesekompetenz wird ein ganzes Bündel an Fähigkeiten, Kenntnissen, Strategien und Techniken gemeint" (Bronisz 2006:2 in Hršak, 2011:4) und deswegen ist diese Fertigkeit so wichtig für das Lernen einer Fremdsprache. Wicke geht noch weiter und schreibt, dass das Lesen viel mehr Bedeutung hat, als dass der Leser den Inhalt versteht. Er schreibt:

“Lesen beinhaltet ständiges Erschließen von Zusammenhängen, und was der Leser mit dem Text in Verbindung bringt, ist oft von größerer Wichtigkeit als das, was er im Text selbst findet.”

(Wicke, 1993:54)

Um mit einem literarischen Text im Fremdsprachenunterricht arbeiten zu können, muss man als Lehrer die Schüler aktivieren und ihnen das Vorwissen und den Zusammenhang des Textes darstellen.

3.3 Lesen als Tätigkeit

Das Lesen ist ein Teil der Fertigkeit Lesekompetenz und dadurch ist es eine Tätigkeit des Lesers allein (Ehlers, 1992:63). Um das Lesen als Tätigkeit des Lesers zu verstehen, muss man sich bewusst machen, dass diese Tätigkeit drei Elemente berücksichtigt: Die Tätigkeit muss zielgerichtet, selektiv und antizipatorisch sein. Mit zielgerichtet ist gemeint, dass der Leser einen Grund für das Lesen haben muss. Warum liest er? Um zu lernen? Um sich zu bilden? (Ehlers, 1992:63) Hier spielt der Lehrer eine Rolle, indem er den Lesern das Ziel des Lesens deutlich macht. Dass die Tätigkeit selektiv sein muss, bedeutet, dass man als Leser das aussucht, was ihm gefällt, oder was ihm wichtig ist (Ehlers, 1992:63). Deswegen muss der Lehrer auch klarmachen, was die Schüler im Text (aus)suchen sollen. Lesen ohne selektiv zu sein, kann einen Fremdsprachenlerner überfordern. Schließlich muss das Lesen antizipatorisch sein (Wicke, 1993:54). Damit ist gemeint, etwas vorherzusagen oder vorauszusagen, was als Nächstes im Text kommen kann oder passieren wird (Ehlers, 1992:63 & 108). Hier muss, wie bei den anderen Elementen der Tätigkeit Lesen, der Lehrer unterstützen, indem er den Schülern den Rahmen gibt, über den Text nachzudenken und ihre Erwartungen auszudrücken (Wicke, 1993:54). So gesehen kann man das Lesen als Lernprozess betrachten.

3.4 Lesen als Lernprozess

Das Lesen ist Teil der Fertigkeit Leseverstehen, das im Kern eine Tätigkeit des individuellen Lesers ist. So kann das Lesen wie eine Reise durch den Text gesehen werden. Von daher muss das Lesen, insbesondere das Lesen eines literarischen Textes, als ein Lernprozess verstanden werden.

Ein Lernprozess ist ein ständiges Raten und Erschließen, auf das der Lehrer seine Schüler vorbereiten muss (Wicke, 1993:54). Die Schüler einfach zwingen zu lesen, wäre sinnlos, wie Wicke meint:

“[...] es genügt nicht, die Köpfe der Schüler mit literarischen Texten zu füllen [...] wir werden unseren Schülern keinen Gefallen tun, wenn wir sie mit fremder Literatur konfrontieren, ohne Wege aufzuzeigen und Mittel zur Verfügung zu stellen, die ihnen helfen, sich produktiven mit literarischen Texten auseinanderzusetzen.”

(Wicke, 1993:54)

Deswegen muss man, als Lehrkräfte, den Schülern helfen, indem man sie durch diesen Prozess begleitet und den Leseprozess in einem Lernprozess umwandelt. Als Unterstützung für die Lehrkräfte gibt es die Möglichkeit mit literarischen Texten zu arbeiten, das Lernen und Leseerfahrungen der Leser sichtbar zu machen (Ehlers, 1992:74-75).

4 Methodik

Methodik gibt dem Lehrer die pädagogischen Werkzeuge, Theorien in die Praxis umzusetzen. Da das Lesen eines literarischen Textes ein komplexer Lernprozess ist, müssen wir versuchen, den Prozess in seine einzelnen Phasen zu analysieren. Der Lehrer agiert für die Schüler als eine Art Reiseführer durch den Text.

4.1 Handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik

Die Wahl der Methodik wird von der Fachdidaktik stark beeinflusst, und die Fachdidaktik vom Fach und vom Lehrplan. In Schweden spricht man von einer kommunikativen Didaktik (Skolverket, 2011b:7). Kommunikation, oder eine kommunikative Didaktik, in Bezug auf einen Text und auf dem Verstehen von dem Text ist zunächst schwer verständlich, aber das Ziel mit dem Text im Fremdsprachenunterricht ist es nicht, mit dem Text zu kommunizieren, sondern mit anderen über den Text zu kommunizieren. Der Text kann also als Sprech Anlass gesehen werden, aber auch als Bereicherung in Bezug auf den Wortschatz der Lernenden.

Diesen Ansatz kann man als handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik verstehen. Man nutzt Texte im Unterricht, um den Schülerinnen und Schülern ein Diskussionsthema zu geben. Durch die Umarbeitung vom Text werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, sich über den Text auszudrücken (O'Sullivan & Rösler, 2013:125). Außerdem motiviert dieser Ansatz oft den Lernenden weiterzulesen und, obwohl Motivation nicht das Ziel des Unterrichts ist, funktioniert als ein wichtiges Mittel zur Erreichung des Lernzieles (Ehlers in O'Sullivan & Rösler, 2012:125).

4.2 Die Praxis der Unterrichtsreihe

Wie sollte man eine Unterrichtsreihe aufbauen, die eine deutlich kommunikative, handlungs- und produktionsorientierte Struktur hat? Laut O'Sullivan & Rösler (O'Sullivan & Rösler, 2013:138), Koppensteiner & Schwarz (Koppensteiner & Schwarz, 2012:59) und Kast (Kast, 1992:49) soll man also den Unterrichtsentwurf in genau vier Phasen aufteilen (Koppensteiner & Schwarz, 2012:60). Die Vorbereitungsphase, die Präsentation des Textes, die Phase der Textarbeit und nach dem Lesen kommt die letzte Phase: die Erweiterung (Koppensteiner & Schwarz, 2012:60). Diese Phasen werden hierunter besprochen.

4.2.1 Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase werden das Thema die Themen des Textes vorbereitet. Sprachliche Besonderheiten werden *vorentlastet* und Sachinformation zum Text wird gegeben (Koppensteiner & Schwarz, 2012:60). Die Funktion von dieser Phase ist es, eventuelle "Lesehindernisse aller Art im Voraus, *in advance* aus dem Weg" (Koppensteiner & Schwarz, 2012:60) zu räumen, d.h. in dieser Phase wird mit "advance organisers" gearbeitet.

Kast teilt "advance organisers" in drei Kategorien ein. "Advance organisers" in Bezug auf den Inhalt (Kast, 1992:49), in Bezug auf die Situation (Kast, 1992:50) und in Bezug auf die Sprache (Kast, 1992:51). Inhaltlich kann ein Text für DaF-Lerner schwierig sein. Sie sind nicht deutschsprachig und befinden sich nicht in Deutschland. Deswegen ist der Zusammenhang und der Kontext des Textes ein wichtiger Schlüssel zum Textverständnis. Die politische, kulturelle und gesellschaftliche Lage in dem Land, in dem der Text geschrieben wurde, muss den Schülerinnen und Schülern erklärt werden (Kast, 1992:49). Es gibt also eine gewisse Unbestimmtheit beim Lesen von deutschen Texten bei fremdsprachlichen Lesern: "die eigentlichen Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Rezipienten deutscher Literatur [sind] nicht grammatischer, auch nicht ästhetischer, sondern kultursemantischer Art" (Wierlachers, 1980:146 in Kast, 1992:49). Kast gibt zu, dass diese Bemerkung Wierlachers vielleicht ein bisschen überspitzt ist, aber trotzdem ist der Kontext ein wichtiger und schwieriger Aspekt beim Lesen eines deutschen Textes, wenn sie von DaF-Lernern gelesen werden. Eventuelle Verständnishindernisse dieser Art können durch "advance organisers" in Bezug auf Inhalt minimiert werden.

In Bezug auf die Situation meint Kast, dass "advance organisers" Schülerinnen und Schülern auch helfen können. Mit Situation ist die Antwort auf die Fragen "wo?" und "wann?" gemeint. Wo und wann spielt sich die Handlung des Textes ab? Die geographischen und historischen Aspekte werden also hier mit einbezogen (Kast, 1992:50). Dass die Lerner verstehen, in welchem Land, in welcher Stadt oder in welchem Dorf, in welcher Zeit sich die Handlung abspielt, verhindert eventuelle Verständnishindernisse.

Zuletzt bespricht Kast “advance organisers” in Bezug auf die Sprache. Diese Form von “advance organiser” wird oft als *Vorentlastung* bezeichnet (Koppensteiner & Schwarz, 2012:61). Hier sind aber nicht nur der Wortschatz gemeint, sondern auch die grammatischen Strukturen, Sprichwörter und andere idiomatische Ausdrücke, die mit einbezogen werden müssen. Dieses Ziel kann man dadurch erreichen, dass man entweder in die Muttersprache übersetzt, oder auf Deutsch erklärt. Das wichtige ist, dass man den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, den Text direkt zu verstehen (Kast, 1992:51).

Kast bespricht auch eine vierte Kategorie der “advance organisers”, nämlich diejenige mit Bezug auf Textsorte oder Genre. Dies ist noch wichtiger, wenn man mit Gedichten, Erzählungen, kürzeren Geschichten oder anderen für die Lernenden neuen Textsorten arbeitet (Kast, 1992:55). Das wäre weniger notwendig, wenn man mit einem “normalen” literarischen Text arbeitet, einen Roman zum Beispiel.

Auch in dieser Phase wird mit Aufgaben gearbeitet, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler auf den Text “einstimmen” (Koppensteiner & Schwarz, 2012:61). Damit ist gemeint, dass die Lernenden zum Beispiel über den Titel des Textes spekulieren dürfen. Sie können vielleicht auch Thesen zum Inhalt des Textes aufstellen (Koppensteiner & Schwarz, 2012:61).

Diese Lernphase hat also zwei Hauptziele: als erstes will man, dass die Schülerinnen und Schüler neugierig auf den Text werden und als zweites will man, dass sie in der Lage sind, den Text von der Sprache und von dem Inhalt her zu verstehen. Wenn es dem Lehrer in dieser Phase gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit der Kreativität, Phantasie und Abwechslung zu aktivieren, erhöhen sich die Chancen, dass die Lerner zu aktiven, motivierten und engagierten Leser werden (Koppensteiner & Schwarz, 2012:61)

4.2.2 Präsentation

Erst in dieser Phase werden die Lernenden das Buch in der Hand haben. Sie gewinnen jetzt einen ersten Eindruck (Koppensteiner & Schwarz, 2012:60) und können sich darauf einstellen, dass sie gleich anfangen werden, diesen Text zu lesen. Abwechslung ist, laut Koppensteiner & Schwarz, in dieser Phase angebracht (Koppensteiner & Schwarz, 2012:60). Sie meinen, dass nicht jeder Text auf die

gleiche Weise präsentiert werden kann (Koppensteiner & Schwarz, 2012:60). Das heißt aber nicht, dass genau diese Phase mit dem gleichen Text abwechslungsreich gestaltet sein muss, sondern nur dass man in dieser Phase mit verschiedenen Texten eine Art Abwechslung beibehalten muss (Koppensteiner & Schwarz, 2012:60). Diese Phase kann man mit einigen Elementen der vorherigen Phase erweitern und entwickeln. Haben die Schülerinnen und Schüler Thesen zum Namen oder zum groben Inhalt des Texts aufgestellt, haben sie jetzt die Möglichkeit, ihre Thesen zu bekräftigen oder anders zu denken.

Die Präsentationsphase ist keine lange Phase, aber ist ein sehr wichtiges Moment für das Engagement und die Aktivierung der Lernenden.

4.2.3 Textarbeit

Die Phase der Textarbeit ist viel länger als die Präsentationsphase. In dieser Phase kann der Lehrer oder die Lehrerin als Reiseführer durch den Text wirken. Er oder sie kann jetzt den Text mit den Schülerinnen und Schülern bearbeiten. Hier ist eine didaktische Vielfalt und Abwechslung von Vorteil. Man könnte Gespräche in Kleingruppen oder im Plenum leiten, die Lernenden können sich über den Inhalt des Textes schriftlich oder mündlich ausdrücken, Gestaltungsversuche wie Inszenierungen und Visualisierungen sind in diese Phase zu finden (Koppensteiner & Schwarz, 2012:60). In dieser Phase wird die Spracharbeit, mit der man in der ersten Phase anfing, erweitert (Koppensteiner & Schwarz, 2012:64), aber man kann noch mehr in dieser Phase entwickeln. Hier kann man als Lehrer zum Beispiel auf vielen Ebenen arbeiten: Auf der Ebene des Textverständnisses, auf der Ebene der Charakteranalyse oder auf einer sprachlichen Ebene arbeiten (Koppensteiner & Schwarz, 2012:64).

Diese Phase wird oft als "Während des Lesens" bezeichnet, aber man sieht schon bei der Arbeit in dieser Phase, dass die Aktivitäten "über das, was mancher mit der Zeitangabe "Während des Lesens" verbindet, weit hinausgehen können" (O'Sullivan & Rösler, 2013:139). Diese Phase ist wichtig, und von einer Lehrerperspektive ist diese Phase vielleicht die wichtigste, was die Beurteilung des Leseverständnisses der Schülerinnen und Schülern angeht.

4.2.4 Erweiterung

Die Erweiterung, oder die "Nach dem Lesen"-Aktivitäten, dienen der Überprüfung des Verstehens des ganzen Textes (O'Sullivan & Rösler, 2013:139). In dieser Phase werden kreative Aufgaben empfohlen (Koppersteiner und Schwarz, 2012:65), in denen die Lerner die Möglichkeiten, haben sich kreativ zu äußern, was im Text passiert ist (Kopperstiner und Schwarz, 2012:65). Eine traditionelle Leseverstehensprüfung könnte vielleicht die Schülerinnen und Schüler eventuell demotivieren, aber eine solche Prüfung in Verbindung mit einer kreativeren Abschlussaufgabe wäre eine positive Möglichkeit für das Lesevergnügen der Lernenden.

5 Literatur

Es ist nicht immer leicht, passende Literatur für den Fremdsprachenunterricht auszusuchen. Es gibt viele verschiedene Kriterien, mit denen man sich als Lehrkraft vor der Wahl beschäftigen muss und auch verschiedene Faktoren, wie zum Beispiel die Klassensituation. Auch die Interessen der Lehrkraft spielen definitiv eine Rolle bei der Wahl der Literatur (Löwe, 2013:1). Löwe betont auch, dass man einen Text aussuchen soll, der sowohl die Schüler als auch die Lehrkraft anspricht, da so ein Text die Schüler motivieren und engagieren kann (Löwe, 2013:1).

5.1 Was sagt die Forschung?

Die Wahl der Literatur wird in der fremdsprachendidaktischen Forschung oft diskutiert (Hršak, 2011; Kast, 1985; Koppersteiner & Schwarz, 2012; Löwe, 2013 und O'Sullivan & Rösler, 2013). Hier stehen zwei wichtige Fragen hervor:

1. Welche Auswahlkriterien hat der Lehrer?
2. Welche Form der Literatur sollte eingesetzt werden?

5.1.1 Auswahlkriterien

Meiner Meinung nach hat Löwe in dieser Hinsicht eine sehr passende Antwort zu diesen Fragen. Im Endeffekt ist das ganz einfach eine Geschmacksfrage der Lehrkraft und der Schüler (Löwe, 2013:2). Am wichtigsten ist, dass die Lehrkraft die Schüler mit der Wahl der Literatur weder unter- noch überfordert, und dass sie sich beim Lesen wohlfühlen. Es ist dennoch interessant, genau die Auswahlkriterien vorzustellen, die in verschiedenen Forschungsberichten vorkommen.

5.1.1.1 Sprachliche Angemessenheit

Das erste Kriterium kann man als *sprachliche Angemessenheit* bezeichnen. O'Sullivan & Rösler meinen, dass ein normales Lehrwerk auf komplexe Sätze verzichtet und sich auf Alltagswortschatz konzentriert, etwas, was ein literarischer Text nicht tut. Es gibt also eine klare und deutliche sprachliche Progression in den meisten Lehrbücher, die man in der Welt der Literatur meistens nicht findet. Es gibt ungewöhnliche Wörter, Umgangssprache und andere sprachliche Phänomene, die man als Lernhindernis verstehen könnte (O'Sullivan & Rösler, 2013: 49-50). Ehlers bespricht auch diese Problematik, die schon in Kapitel 3.1 in dieser Arbeit diskutiert wird. Das Lesen eines literarischen Textes erfordert die Fähigkeit, zwischen den Zeilen lesen zu können (Ehlers, 1992:7-8). Doch dies muss eher als Herausforderung, nicht als Lernhindernis gesehen werden (O'Sullivan & Rösler, 2013:51).

Der Text sollte auf einem angemessenen sprachlichen Niveau sein, sodass die Lerner wirklich etwas davon haben und sich sprachlich entwickeln können (Koppensteiner & Schwarz, 2012:52). Der Lehrer muss ganz einfach genau den Text finden, der "neben Unbekanntem auch genügend Bekanntes" erhält (Ehlers, 1992:75).

5.1.1.2 Schülerbezug

Dieses Kriterium hat eher mit den Erwartungen der Schülerinnen und Schülern zu tun. Der literarische Text muss irgendeinen Bezug zu Erfahrungen und der Lebenswelt der Lernenden haben. Gleichzeitig soll er einen Einblick in die Welt der

Literatur und in die Kulturen der Länder, in dem die Fremdsprache gesprochen werden (O'Sullivan & Rösler, 2013:51), geben.

Die Schüler müssen sich mit der Thematik, dem Inhalt, der Handlung und der Darstellung identifizieren können (Kast, 1985:70-71). Bredella meint, dass "Jugendliche sich besonders für Texte interessieren, in denen Helden Grenzen überwinden, und dass Jugendliche Charaktere bevorzugen, mit denen sie sich identifizieren." (Bredella, 2004:94 in Koppensteiner & Schwarz, 2012:54). So wird der Text für die Schülerinnen und Schüler relevant, aber auch für den Lehrplan.

5.1.1.3 Der Lehrplan

Dass man, als Lehrer, den Lehrplan im Hinterkopf haben muss, wenn man Literatur auswählt oder Unterrichtsstunden plant, scheint selbstverständlich zu sein. Diese Tatsache wird von einigen Forschern auch angesprochen (O'Sullivan & Rösler, 2013:55 und Hršak, 2011:13). Vor diesem Hintergrund muss die Lehrkraft auf den Lehrplan und der Niveaubeschreibung darin zurückgreifen, da deutlich steht, welches Niveau sie erreichen müssen, um den Kurs zu bestehen. Der Lehrplan beschreibt, was der Kurs beinhalten sollte.

Laut Lehrplan für den Kurs *Tyska 3* müssen Schüler unter anderem einfache Erzählungen und Geschichten lesen und verstehen können (Skolverket, 2011a), aber auch aktuelle Texte, die eine Verbindung zur Welt der Schüler beinhalten. Die Schüler müssen im Kurs außerdem die Möglichkeiten erhalten, verschiedene Arten von Belletristik zu lesen (Skolverket, 2011a).

Da *Tyska 3* dem Niveau A2.2 des europäischen Referenzrahmens für Sprache entspricht (Skolverket, 2011b:6-7), hat der Lehrer auch die Möglichkeit, weitere Informationen von den Niveaubeschreibungen zu erhalten, zum Beispiel, dass die Lernenden Texte, in denen gebräuchliche Alltagssprache vorkommt (Europarat, 2001), lesen sollen.

Das alles muss die Lehrkraft bei der Wahl eines Textes berücksichtigen, sei es ein Lehrbuch, Literatur, ein Sachtext oder ein Roman.

Ob die Lehrkraft angepasste Texte, Ganzschriften oder kürzere Ausschnitte aus längeren Texten einsetzen soll, ist eine umstrittene Frage (Löwe, 2013:1 & Kast, 1985). Löwe schreibt, dass sie lieber mit "Ganzschriften, das heißt mit

unveränderten Texten” (Löwe, 2013:2) arbeitet, aber sie sagt auch, dass man pragmatisch sein soll. “Literatur soll Freude machen und die Arbeit damit stimulieren” (Löwe, 2013:2). Sie gibt das Beispiel von einem adaptierten Text von Bernhard Hageman *Johnny schweigt*. Dieser Text, meint sie, engagiert die Schüler, indem sie sich mit der Hauptfigur identifizieren können (Löwe, 2013:2). Die Verknüpfung zur eigenen Erfahrung ist etwas, was Kast betont. In seinem Buch schlägt er zehn Kriterien, die ein modernes Jugendbuch erfüllen sollte, vor (Kast, 1985:70-71). Von seinem ersten Kriterium, dass ein Buch erschwinglich sein muss, kann man im Kontext von Schweden absehen, da das Schulsystem gebührenfrei ist (15 kap, 17 §, SFS, 2010:800).

Die neun anderen Kriterien, die Kast vorstellt, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Das Aussehen: das Buch muss von seinem Äußeren her ansprechend sein. Die Umschlagseite muss Neugier wecken und der Umfang darf die Schüler nicht abschrecken.
2. Die Thematik: was im Buch dargestellt wird, muss altersangepasst sein, es muss den Schülern verständlich und zugänglich sein. Außerdem müssen sich die Schüler mit der Thematik des Buches identifizieren können.
3. Der Inhalt: die Handlung im Buch muss für die Schüler aktuell und relevant sein. Mit dem Inhalt und auch mit den Figuren im Buch müssen die Schüler sich identifizieren können.
4. Die Darstellung: die Darstellung muss für die Schüler realistisch sein.
5. Sprech- und Leseanlässe: Die Thematik, die Darstellung und der Inhalt des Buches müssen so deutlich und identifizierbar für die Schüler sein, dass sie darüber sprechen können und wollen, und sogar weiterlesen wollen.

Ein weiterer wichtiger Punkt für die Auswahl der Literatur im Deutschunterricht ist die Frage, ob man als Lehrkraft Ganzschriften in Originalsprache, niveauangepasste Ganzschriften oder Auszüge von längeren Texten einsetzen sollte. Kast listet Argumente für und gegen den Einsatz von Ganzschriften, zum Beispiel, dass viele kleinere Einzelstücke, das heißt Auszüge von längeren Texten, stören oder Lerner verwirren (Kast, 1985:61). Der Einsatz von Ganzschriften ist ein

“verweilendes, besinnliches... wiederholendes [und] vertiefendes Lesen” (Kast 1985:61).

5.2 Die endgültige Wahl der Literatur

Der Kurs fordert einen aktuellen Text auf A2.2-Niveau, der Fiktion ist und dessen Handlung in der Welt der aktuellen Jugendlichen spielt. Der Text muss - laut Kast - von seinem Äußeren her Interesse und Neugier wecken und in seiner Thematik, seinem Inhalt und seiner Darstellung den Schülern zugänglich und identifizierbar sein. Außerdem muss er für die Schüler Lese- und Sprechanlässe bieten.

Hier gibt es zahlreiche Optionen für die Lehrkraft. Ein Text, den ich als sehr passend beurteile, ist der niveauangepasste Roman *Tschick in einfacher Sprache*.

5.3 Über *Tschick in einfacher Sprache*

Tschick in einfacher Sprache ist ein sogenannter Easy Reader, das heißt eine Lektüre, die man auf ein gewisses Sprachniveau vereinfacht hat. Der Verlag *Spaß am Lesen* hat das Ziel, die Welt der Bücher für Menschen, die nicht so gut lesen können, zu öffnen, schreibt Redakteurin Camilla van Heumen (*Spaß am Lesen Verlag*, 2017a). Der leicht lesbare Roman *Tschick* wurde auf einem A2/B1-Niveau des europäischen Referenzrahmens für Sprache (*Spaß am Lesen Verlag*, 2017b). In diesem Sinne ist das Niveau doch eine Herausforderung für einige Schüler, aber mit kontinuierlicher Unterstützung und Aufmunterung seitens der Lehrkraft wird er die Schüler nicht überfordern. Eine weitere Hilfe für Schüler, die Schwierigkeiten mit dem Text haben, ist, dass die Wörter und Ausdrücke, die nicht zum A2/B1-Wortschatz gehören (Goethe Institut, 2016), im Buch unterstrichen werden und in einer Wörterliste am Ende des Buches erklärt bzw. definiert werden.

Der Geschichte ist leicht zu folgen und sie hat eine deutliche Verbindung zur aktuellen Welt der Jugendlichen heutzutage. Sie ist sehr beliebt in

deutschsprachigen Ländern und sie gibt es auch als Theaterstück 2011, als Hörbuch 2012 und als Film 2016 (Herrndorf, 2017:59).

Von seinem Umfang her wird der Easy Reader die Schüler nicht abschrecken, da das Buch 64 Seiten umfasst. Das Buch hat sogar ein Cover, das Neugier erweckt. Vom Inhalt her behandelt Herrndorf in seiner Geschichte eine Thematik, die Jugendliche heutzutage anspricht, und mit den Hauptfiguren im Roman können sich die Jugendliche in dieser Lerngruppe leicht identifizieren.

III PRAKTISCHER TEIL

1 Die Prüfungen

Die Prüfungen testen das Leseverständnis und die eventuelle Entwicklung der Schüler. Beide Prüfungen, die vor und nach dem Lesen durchgeführt worden sind, dürfen aus urheberrechtlichen Gründe nicht veröffentlicht werden. Sie werden von der schwedischen Schulbehörde erstellt und Teile von den Prüfungen werden von Lehrern und der Schulbehörde jährlich wiederverwendet. Der Inhalt der Prüfungen darf deshalb hier nicht vorgestellt werden, aber die Form kann grob beschrieben werden. Sie haben die gleiche Struktur und die Aufgabentypen der Prüfungen unterscheiden sich nicht.

1.1 Leseverstehensprüfungen

Die Leseverstehensprüfungen beinhalten Aufgaben, in denen die Prüflinge kürzere Texte lesen muss, um dann dazu Fragen zu beantworten. Es gibt Multiple-Choice-Fragen, offene Fragen, Lückentexte und Aufgaben, in denen die Schülerinnen und Schüler Texten Aussagen zuordnen müssen. Die Prüfungen testen verschiedene Leseweisen:

- kursorisches Lesen, in dem der Prüfling den Text schnell scannt, um wichtige Teile herauszusuchen.
- suchendes Lesen, in dem der Prüfling etwas Spezifisches in einem längeren Text suchen soll.
- detailliertes Lesen, in dem der Prüfling alle Teile des Textes genau durchliest, um den ganzen Text gründlich zu verstehen.

Für jede korrekte Antwort bekommt der Prüfling einen Punkt, die gesamte Punktzahl wird in Prozent umgerechnet. Die Prozentzahl ergibt dann eine Note. In dieser Untersuchung werden die Noten nicht weitergegeben, sondern die Prozentzahlen, da sie einen genauen Blick in die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler geben.

2 Die Unterrichtsreihe

In diesem Teil der Arbeit wird zunächst eine grobe Planung der Unterrichtsreihe vorgestellt. Danach werden einige Unterrichtseinheiten für verschiedene Phasen detailliert dargestellt.

2.1 Grobe Planung der Unterrichtsreihe

Der Unterricht findet zweimal in der Woche statt und die folgende Planung dauert ungefähr 10 Wochen. Das Buch wird in vier Abschnitte eingeteilt, um den Lernenden eine bessere Übersicht zu geben. Diese Struktur wird auch den Schülerinnen und Schülern vorgestellt.

Woche	Phase	Unterrichtseinheit I	Unterrichtseinheit II
1	Niveautest	Vor dem Lesen Leseverstehensprüfung, Teil I	Vor dem Lesen Leseverstehensprüfung, Teil II
2	Vorbereitung	Advance organiser in Bezug auf Sprache Wiederholung: Grammatik - Imperfekt	Advance organiser in Bezug auf Sprache Wortschatz
3		Advance organiser in Bezug auf Inhalt Landeskunde: das deutsche Schulsystem	Advance organiser in Bezug auf Sprache Weitere Arbeit mit Wortschatz
4		Advance organiser in Bezug auf Situation Berlin, deutsche Geographie	Vorbereitung: Neugier wecken, Schüler engagieren und aktivieren vor dem Lesen Arbeit mit Cover und Klappentext
5	Vorbereitung/ Präsentation	Vorbereitung Neugier wecken, Schüler engagieren und aktivieren vor dem Lesen Arbeit mit idiomatischen Ausdrücken und Wortschatz	Schüler bekommen das Buch in die Hand Sammlung von Eindrücken Thesen aufstellen.

6	Textarbeit	Abschnitt 1 Vorlesung, Vorwort und Kapitel 1 und 2	Abschnitt 1 Lesezirkel Standbild, Inszenierung: Tatjanas Geburtstagsfeier
7		Abschnitt 2 Leselogbuch Arbeit mit Figuren im Buch: Steckbriefe	Abschnitt 2 Lesezirkel Aufstellung von Thesen
8		Abschnitt 3 Leselogbuch Visualisierung einer Szene im Roman	Abschnitt 3 Lesezirkel Perspektivenwechsel - Ein Teil der Geschichte von einer anderen Perspektive erzählen
9		Abschnitt 4 Leselogbuch Gruppenarbeit: Wie wird die Geschichte enden?	Abschnitt 4 Lesezirkel Abschlussdiskussion
10	Erweiterung	Nach dem Lesen Diskussion Inszenierung das Wiedertreffen von Maik, Tschick und Isa	Nach dem Lesen Vorführen von Inszenierungen Zeitungsartikel vom Autobahnunfall berichten
		Nach dem Lesen Leseverstehensprüfung, Teil I	Nach dem Lesen Leseverstehensprüfung, Teil II

2.2 Vorbereitungsphase

Hier werden zwei von den Unterrichtseinheiten der Vorbereitungsphase genauer und detaillierter vorgestellt.

2.2.1 Woche 4, Unterrichtseinheit II

Das Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, die Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und ihre Neugier zu wecken, sodass, wenn sie in der nächsten Unterrichtseinheit das Buch in die Hand bekommen, sie sich schon anfangen, darauf zu freuen.

Die Unterrichtsmaterialien für diese Unterrichtseinheit sind von dem niederländischen Lehrmittelverlag Thieme-Meulenhoff (Thieme-Meulenhoff, 2014) inspiriert.

In der erste Unterrichtsphase werden die Schüler mit verschiedenen Titelbildern des Buches Tschick arbeiten. Der Lehrer erklärt, dass der Roman, den er bald zusammen mit den Schülern lesen wird, ist in zahlreiche Sprachen übersetzt worden ist. Er zeigt die Titelbilder von verschiedenen Ländern auf verschiedenen Sprachen. Hier haben die Lerner zwei Aufgaben. Die erste Aufgabe ist, die Titelbilder so ausführlich wie möglich zu beschreiben und die zweite Aufgabe ist zu raten, woher die Titelbilder herkommen, das heißt aus welchem Land oder welche Sprache es ist (Thieme-Meulenhoff, 2014:8). Danach gibt es einen weiteren Schritt, der nicht im Schülerheft von ThiemeMeulenhoff zu finden ist: Nachdem sie die Titelbilder ausführlich beschrieben haben und die Herkunftsländer der Auflagen (mit Hilfe des Lehrers, wenn nötig) geraten haben, sollen die Lernenden versuchen, den Titel auf Deutsch und die Handlung oder mindestens die Ausgangslage der Geschichte zu raten.

In der zweiten Phase dieser Unterrichtsstunde haben die Schüler die Aufgabe den deutschen und den schwedischen Klappentext des Romans durchzulesen. Sie werden dann im Kurs diese Texte vergleichen und besprechen, welche Informationen sie jetzt über den Roman herausgefunden haben. Dazu gibt es einige "Richtig-Falsch-Fragen" und zum Schluss eine kurze Übersetzungsaufgabe mit eventuellen neuen Wörtern und Ausdrücken.

Anschließend sollen die Schüler die Unterschiede zwischen den drei Klappentexten der Werke schreiben. Danach schreiben sie eine kurze Zusammenfassung von dem, was ihrer Meinung nach in der Geschichte passieren wird. Hier können sie gerne die Phantasie schweifen lassen. Hier ist es wichtig, dass sie ihre Notizen und Zusammenfassungen gut aufbewahren, sodass sie später, nachdem sie den Roman fertiggelesen haben, die wirkliche Handlung mit ihrer Prognose vergleichen können. Koppenteiner & Schwarz nennen eine solche Aufgabe "die Aufstellung von 'Thesen'" (Koppenteiner & Schwarz, 2012:61). Sie dient dazu, dass Lerner sich engagieren und neugierig werden.

Man beendet die Stunde mit einer Reihe von Diskussionsfragen an die Schülerinnen und Schüler. Sie bekommen die Möglichkeit, ihre Thesen vorzustellen und mit anderen in der Gruppe zu vergleichen. Der Lehrer soll hier viele Fragen stellen und seine Schülerinnen und Schüler bitten, ihre Thesen wirklich ausführlich zu begründen und zu entwickeln.

2.2.2 Woche 5, Unterrichtseinheit I

In dieser Unterrichtseinheit wird die vorherige kurz wiederholt, sodass die Schülerinnen und Schüler sich daran erinnern an das, was in der letzten Unterrichtseinheit gemacht worden ist.

Nach der Wiederholung arbeiten sie mit einem zentralen Ausdruck, der öfters Verwirrung stiften kann. Bei diesem Ausdruck handelt sich um "die Walachei". In der Geschichte haben die beiden Hauptfiguren das Ziel, in die Walachei zu fahren. Gleichzeitig ist "jemanden in die Walachei schicken" eine etablierte idiomatische Redewendung auf Deutsch, die bedeutet, dass dieser jemand auf die Nerven geht. Diese Unterrichtseinheit ist also eine Form von "advance organiser" in Bezug auf Inhalt und Sprache. Die Schüler müssen die Vielfalt dieser Redewendung verstehen, um sich wirklich in die Geschichte hinein zu versetzen. Dadurch, dass man die Redewendung erklärt, verursacht sie weniger Verwirrung bei den Schülerinnen und Schülern. Man räumt dieses erste Hindernis für die Lernenden aus dem Weg (Koppensteiner & Schwarz, 2012:60).

Anschließend arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit dem Autor des Werkes. Sie sollen einen Steckbrief zu Wolfgang Herrndorf schreiben, anhand einer Anzahl von Webseiten und einer Liste von Fakten, die im Steckbrief sein müssen. Das gibt den Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Situation und Zeit, in der das Werk verfasst wurde, besser zu verstehen.

2.3 Präsentation

Hier wird die Unterrichtsstunde vorgestellt, in der die Schüler zum ersten Mal das Buch in die Hand bekommen.

2.3.1 Woche 5, Unterrichtseinheit II

In dieser Einheit ist es extra wichtig, die Schüler zu aktivieren. Oft hört man als Lehrer, dass Schüler nicht lesen und, wenn sie doch lesen, dann mögen sie es nicht. Zentral hier ist also, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass der Roman, den sie in ihren Händen haben, es wirklich wert ist zu lesen. Als Lehrkraft hat man hier eine Anzahl Methoden, die man nutzen kann, um das Interesse und die Neugier bei den Schülerinnen und Schülern zu wecken.

Zuerst wird empfohlen, die ersten Eindrücke der Lerner einzusammeln. Einige fokussieren direkt auf die Anzahl Seiten im Roman, einige auf die Größe des Formats oder wie viel Kapitel es gibt. Alle Gesichtspunkte und spontane Eindrücke, die die Schüler nennen, sollen an die Tafel geschrieben werden.

Nach der Arbeit mit den ersten Eindrücken soll der Lehrer weitergehen und die Lerner bitten aufzuschreiben, worauf sie sich freuen bei der kommenden Lektüre des Buches. Hier richtet die Lehrkraft den Fokus auf etwas Positives. Man fragt nicht "Was ist schwierig beim Lesen eines Buches?" oder "Warum wollt ihr das Buch nicht lesen?", sondern markiert die positiven Elemente. Selbst sollte der Lehrer wirklich zeigen, dass er sich auf das Lesen freut und dass er es wirklich spannend findet, dass er die Chance hat, zusammen mit den Schülerinnen und Schülern genau dieses Buch zu lesen. Eine positive Einstellung kann sehr ansteckend wirken.

2.4 Textarbeit

Wie in der groben Planung zu sehen ist, ist die Textarbeitsphase eine längere Phase. Im Rahmen dieser Unterrichtsreihe umfasst die Phase vier Wochen. Im folgenden werden zwei Unterrichtseinheiten dieser Phase beschrieben.

2.4.1 Woche 6, Unterrichtseinheit II

Diese Unterrichtseinheit hat zwei verschiedene Teile, die aber aufeinander aufbauen. In der ersten Phase arbeiten die Schülerinnen und Schüler zusammen mit ihrem Lehrer, um den Textabschnitt genau zu lesen. Koppensteiner & Schwarz geben dieser Arbeit den Namen *genaueres Lesen*, das auf *erstes Lesen* aufbaut (Koppensteiner & Schwarz, 2012:62-63). Beim ersten Lesen ist das Ziel der Arbeit,

dass die Leser ziemlich rasch Informationen aussuchen und den Text kurz besprechen. Diese Arbeit geschieht zu Hause und wird den Schülerinnen und Schülern als Hausaufgaben gegeben. Es wird von ihnen erwartet, dass sie zu Hause den Textabschnitt durchlesen und dazu einige Verständnis- und Inhaltsfragen beantworten. Im Unterricht gehen sie in die Phase des genaueren Lesens über. Damit ist gemeint, dass sie sich mit einzelnen Charakteren oder bestimmten Szenen des Textes beschäftigen (Koppensteiner & Schwarz, 2012:62).

Die erste Aufgabe dieser Unterrichtseinheit ist also, einen vorgegebenen Teil des Textes zu inszenieren. Zuerst bespricht man den Teil des Abschnitts, um Inhaltsverständnis zu prüfen, und dann haben die Schüler die Aufgabe, in Gruppen zu arbeiten, um diese Szene als Standbild darzustellen oder diese Szene total zu inszenieren. Diese Szene ist recht lustig und eine Aufgabe, die die Schüler sehr schätzen.

Die zweite Aufgabe besteht darin, anhand vorgegebener Rollen und Fragen in Gruppen zu arbeiten, um einen Lesezirkel zu bilden. Die Schüler selbst haben jetzt die Möglichkeit, den Textabschnitt frei in Gruppen zu diskutieren, um sich gegenseitig zu unterstützen. Ein Lesezirkel kann den Lernenden viel Nutzen bringen. Sie haben sich vorher vorbereitet und haben die Chance, ihre Auffassungen und Perspektiven des Textabschnitts einander mitzuteilen. Der Lehrer kontrolliert die Arbeit auf zwei Ebenen - auf der ersten Ebene werden die Gespräche von den Lernern selbst mit Hilfe von Handys oder Laptops aufgenommen und der Lehrer kontrolliert sie nach der Unterrichtseinheit. Während der Stunde kontrolliert der Lehrer die Arbeit durch Monitoring. Er geht zu den verschiedenen Gruppen und hört zu, was die Lerner sagen. Er hat auch die Möglichkeit, einige Fragen zu stellen, um sicherzustellen, dass die Schüler den Textabschnitt wirklich verstanden haben und um die Arbeit mit dem Abschnitt zusammen mit den Schülern voranzutreiben.

2.4.2 Woche 8, Unterrichtseinheit I

In dieser Unterrichtseinheit arbeiten die Schüler mit ihren Leselogbüchern. Im Leselogbuch haben die Schüler Verständnis- und Diskussionsfragen, einige kürzere Wortschatz- und Grammatikübungen und auch die Möglichkeit, eine Szene oder Teil eines Abschnitts bildlich darzustellen. Die Arbeit mit den Leselogbüchern geschieht

kontinuierlich, während sie den Roman lesen. Die Fragen helfen ihnen auch bei den Buchzirkelgesprächen, die in der vorhergehenden Unterrichtseinheit besprochen wurden. Damit die Schüler nicht allzu viel Hausaufgaben bekommen, dürfen sie auch zeitweise im Unterricht mit ihren Leselogbüchern arbeiten.

Der nächste Teil der Unterrichtseinheit ist die Visualisierung einer Szene des Textabschnitts. Sie arbeiten mit der Figur Isa vom Roman und zeichnen ein Bild von Isa und ihren Gefühle, ihrer Geschichte und ihren Gedanken. Im Roman erfährt man nicht so viel über Isa und genau deshalb sollten die Schülerinnen und Schüler mit dieser Figur arbeiten. Sie können dann die Phantasie nutzen, um mehr Details über Isa auszugestalten.

2.5 Erweiterung

Der letzte Teil der Unterrichtsreihe ist die Erweiterung. Hier hat man als Lehrer ziemlich viel Freiheit aber - wie vorher schon erwähnt wurde - ist es wichtig, dass diese Phase eine kreative Phase ist (Koppensteiner & Schwarz, 2012:65). Unten wird die zweite Unterrichtseinheit der zehnten Woche des Leseprojektes beschrieben.

2.5.1 Woche 10, Unterrichtseinheit II

Am Ende der vorhergehenden Unterrichtseinheit haben die Schülerinnen und Schüler mit einer Inszenierung einer Szene vom Roman gearbeitet. Sie haben die Zeit in vorherigen Stunde genutzt, um die Inszenierung zu üben und organisieren. Am Anfang dieser Stunde werden die Lerner ihre Inszenierungen vorführen und dann in der Klasse besprechen und diskutieren.

Zum Schluss werden sie von dem Autounfall am Ende des Romans berichten. Dies können sie schriftlich oder mündlich machen, entweder als Radionachricht oder als Artikel in einer Zeitung. Sie sollten so viel wie möglich von der Geschichte in ihren Artikel schreiben, aber dürfen auch, wenn Informationen im Buch fehlen, selbst die Phantasie nutzen, um ihre Reportage zu erweitern.

Damit ist die Erweiterungsphase der Arbeit fast abgeschlossen. Das einzige, was jetzt noch durchgeführt werden muss, ist das Prüfen als schriftliche Leseverstehensprüfung. Diese Phase kann noch aus zwei Gründen weiter

ausgearbeitet werden. Erstens mögen die Schüler normalerweise solche Erweiterungsphasen, denn sie bekommen die Chance, sich wirklich kreativ auszudrücken. Zweitens dient die weitere Bearbeitung des Textes einem besseren Verständnis und einem weiteren Engagement der Schülerinnen und Schüler.

IV RESULTATE

3 Auswertungen

Hier wird die Auswertungen von der Lehrkraft, von den Schülern und von den Prüfungen vorgestellt.

3.1 Die Auswertung der Lehrkräfte

Zwei Lehrer, die diese Unterrichtsreihe durchgeführt haben, wurden nach ihren Erfahrungen befragt. Die Befragungen waren informell, das heißt, dass der Befragter den Befragten nicht immer die gleichen Fragen gestellt hat, sondern er ist von dem ausgegangen, was die Lehrer sagten, aber auch von folgenden Fragestellungen:

- Haben Sie früher schon einmal mit Literatur im DaF-Unterricht gearbeitet?
- Wie haben Sie die Planung wahrgenommen?
- Was waren für Sie die Entwicklungsfelder dieser Unterrichtsreihe?
- Was waren die positiven Elemente dieser Unterrichtsreihe?
- Würden Sie nochmal so arbeiten wollen?

Beide Lehrer geben an, dass sie noch nicht auf diese Weise Literatur in den Unterricht eingesetzt hatten. Sie meinten, dass sie nicht gewagt hätten, so eine Arbeit durchzuführen, denn es sei zu umfassend und die Schüler können leicht abgeschreckt werden. Aber bei der Umsetzung der Planung hätten sie gemerkt, dass es wohl möglich sei, wenn man vorentlastet habe und, wenn man damit einverstanden sei, dass eine solche Arbeit einfach eine längere Zeit dauere.

Sie berichten auch, dass sie anhand der Planung den Einsatz der Jugendliteratur genossen und geschätzt hätten und, dass sie auch gemerkt haben, dass den Schülerinnen und Schülern die Arbeit Spaß machte. Die Lerner sehen wirklich ihre Fortschritte und seien stolz, dass sie einen ganzen Roman auf Deutsch gelesen haben.

Entwicklungsfelder gibt es immer bei solchen Arbeiten, geben beide Lehrer an, "Man muss einfach bereit sein, das Geplante abzuändern" sagt der befragte

Lehrer. Die befragte Lehrerin meinte: "Ja genau, einige Sachen würde ich einfach wegnehmen und sparen, weil meine Gruppe ziemlich schwach war. Sie waren zum Beispiel nicht in der Lage, einen Bericht zu schreiben oder einen Radiobericht aufzunehmen." Hier stimmte ihr Kollege zu, aber weist darauf hin, dass seine Klasse so einen Bericht als Gruppenarbeit geschrieben haben. "Das ist", meinte er "im Endeffekt nicht genau die schriftliche Fähigkeit, die wir prüfen, sondern das Verständnis vom Text."

3.2 Die Auswertung der Lernenden

Genauso wie die Befragungen der Lehrer waren die Befragungen der Schüler informelle Gespräche. Eine Gruppe von vier wurde ausgewählt, zwei Jungs und zwei Mädchen. Die generellen Fragestellungen an den Lernenden waren:

- Wie war es, als ihr zum ersten Mal gehört habt, dass ihr im Kurs einen Roman lesen würdet?
- Wie war die Arbeit mit dem Roman?
- Was hat euch gut gefallen?
- Was hat euch nicht so gut gefallen?

Die Schülerinnen und Schüler wirkten ziemlich offen mit ihren Antworten. Als Antwort auf der ersten Fragen meinten beide Jungs, dass sie vom Lesen eines Romans nicht sonderlich begeistert waren. Sie haben es einfach akzeptiert, dass man im Fach Deutsch auf dem Gymnasium ein Buch lesen muss. Die Mädchen meinten, dass sie ziemlich geschockt waren. Sie sagten, dass sie ihr eigenes Sprachniveau so wahrgenommen haben, dass sie es nie schaffen würden, ein ganzes Buch auf Deutsch zu lesen. Es käme für sie einfach nie in Frage. Im Englisch- und Schwedischunterricht werden sie auch Bücher lesen müssen. Das haben sie als einfacher wahrgenommen.

Die Mädchen waren auch der Meinung, dass die Arbeit mit dem Lesen nicht leicht war. Sie mussten sich sehr anstrengen, aber es war es wert. Die Jungs haben weiter nichts Bestimmtes zur Arbeit mit dem Roman gesagt. Sie meinten einfach, "so ist es halt". Sie haben zugegeben, dass sie mit einigen Punkten ziemlich gekämpft haben.

Die Gruppen haben am meisten Spaß in den Erweiterungsphasen und das Lesen hat ihnen nicht so gut gefallen. Sie mögen nicht so gerne lesen und in ihrer Freizeit lesen sie eher selten Bücher freiwillig.

3.3 Die Auswertung durch Prüfung

Die Resultate werden hier dargestellt. Zuerst tabellarisch mit Prozentzahl (Abbildung 2) Die Schülerinnen und Schüler werden in der ersten Spalte anonymisiert aufgelistet. In der zweiten Spalte "Vor dem Lesen %" stehen die Resultate von der ersten Leseverstehensprüfung, die die Schüler vor dem Lesen geschrieben haben. In der dritten Spalte stehen die Resultate von der Abschlussprüfung, die die Schüler geschrieben haben, nachdem sie den Roman gelesen haben. In der vierten Spalte zeigen die Zahlen die Unterscheide zwischen der zweiten und dritten Spalte, d.h. mit wie vielen Prozenteinheiten die Lerner sich verbessert haben. In der letzten Zeile stehen die Durchschnittswerte.

Abbildung 1

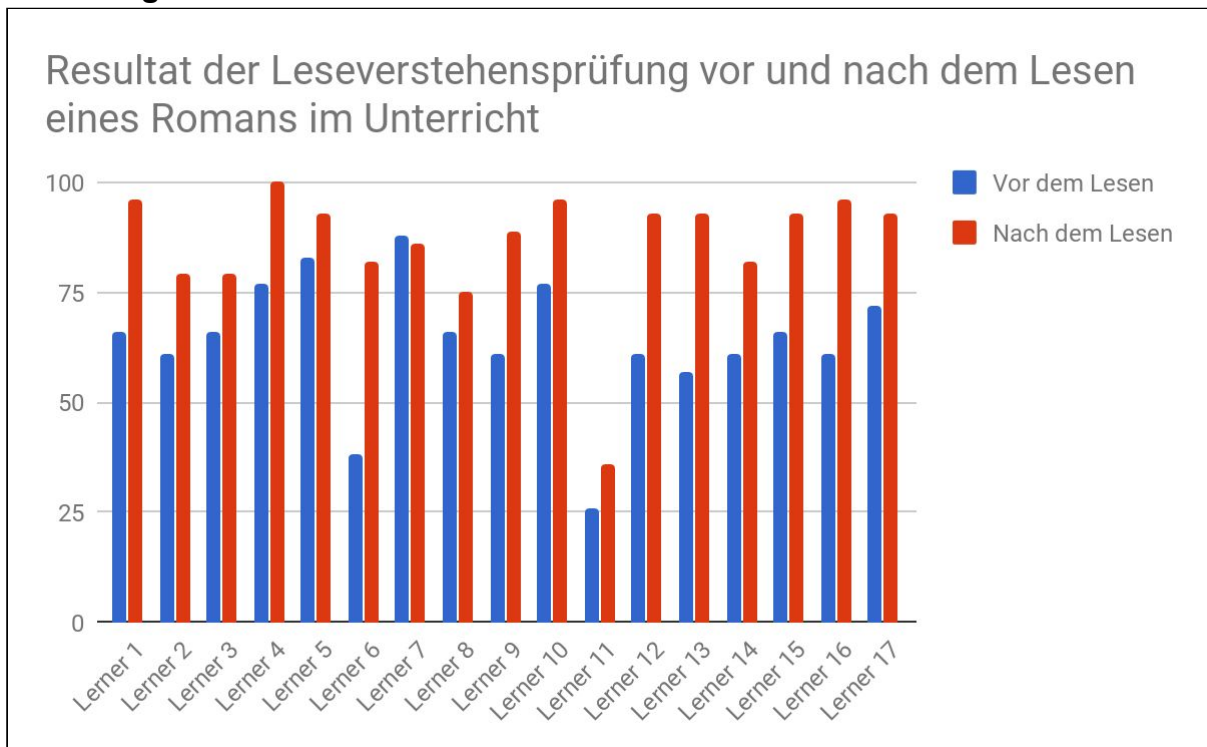
	Vor dem Lesen %	Nach dem Lesen %	Unterschied %
Lerner 1	66	96	30
Lerner 2	61	79	18
Lerner 3	66	79	13
Lerner 4	77	100	23
Lerner 5	83	93	10
Lerner 6	38	82	44
Lerner 7	88	86	-2
Lerner 8	66	75	9
Lerner 9	61	89	28
Lerner 10	77	96	19
Lerner 11	26	36	10
Lerner 12	61	93	32
Lerner 13	57	93	36
Lerner 14	61	82	21
Lerner 15	66	93	27

Lerner 16	61	96	35
Lerner 17	72	93	21
Durchschnitt	63.94	85.94	22

Die Schüler haben durchschnittlich 63.94% in der ersten Prüfung geschafft und 85.94% in der zweiten Prüfung. Es ist deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler markant verbessert haben. Es gibt nur einen Lerner, der nach dem Lesen von einem Roman ein niedrigeres Resultat erzielt hat. Im Durchschnitt haben sich alle Lerner um 22 Prozenteinheiten verbessert.

Die Resultate werden unten auch graphisch als Balkengrafik dargestellt.

Abbildung 3



Hier sieht man die Entwicklung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler noch deutlicher. Einige haben sich drastisch verbessert, z.B. Lerner 6, der sich mit 44 Prozenteinheiten verbessert hat.

3.4 Diskussion

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sprechen für sich. Nach dem Einsatz von Jugendliteratur und der Bearbeitung von dem Text im Unterricht haben die Schüler ganz einfach viel bessere Resultate erreicht.

Die Lehrer waren sich darin einig, dass der Einsatz von Jugendliteratur ein Erfolg war, die Schüler ebenfalls. Das einzig Negative, was die Gruppen äußerten, war, dass sie am Anfang des Projektes etwas skeptisch waren. Die Schüler haben gedacht, es würde viel zu schwierig für sie, ein Buch auf ihrem Sprachniveau zu lesen und die Lehrer meinten auch, dass sie unsicher waren, ob dies die beste Lösung war. Trotz der Skepsis hat die Unterrichtsreihe gut funktioniert.

Es gibt noch weitere Faktoren, die hier eine Rolle spielen und, die nicht übersehen werden dürfen:

- das Lesen anderer Genren hätten auch die Verbesserung der Lesekompetenz verbessern können. Es kann wohl sein, dass jeglicher Einsatz, der Lesen im Mittelpunkt hat, zu Verbesserungen führt.
- Prüfungen können für Schüler anstrengend sein und die erste Leseverstehensprüfung, die vor dem Lesen durchgeführt wurde, war die erste Leseverstehensprüfung, die diese Lerngruppe auf gymnasialem Niveau geschrieben hat. Nach ungefähr zehn Wochen haben sie eine weitere Prüfung und sie sind dann vielleicht entspannter. Sie haben schon Erfahrung von einer solchen Prüfung und sind dann in der Lage, bessere Leistungen zu bringen.
- In einem schwedischen Kontext diskutiert der Forscher Ulf P. Lundgren die "ramfaktorteori", übersetzt: die Rahmenbedingungstheorie. Lundgren meint, dass es eine Vielzahl von Faktoren und Bedingungen gibt, die einen individuellen Schüler oder eine Gruppe von Schülerinnen und Schüler beeinflussen können (Lundgren, 1999:32). Diese Bedingungen sind außerhalb der Kontrolle der Lehrkräfte in der Schule - zum Beispiel: kommen die Schüler zur Schule ohne gefrühstückt zu haben? Wie ist das Wetter draußen? Wie ist die Beleuchtung im Klassenzimmer? Diese Bedingungen

muss man als Lehrer einfach akzeptieren. Dennoch können solche Faktoren die Resultate der Prüfungen beeinflussen.

Abgesehen von diesen externen Bedingungen und anderen Einflüssen, kann man sagen, dass der Einsatz von Jugendliteratur im DaF-Unterricht wirklich viel ausmacht. Von sämtlichen Perspektiven, die in dieser Arbeit behandelt worden sind, hat sich gezeigt, dass der Einsatz von Jugendliteratur äußerst positiv ist. Ein Plädoyer an Deutschlehrer: Wagt einfach Literatur im DaF-Unterricht einzusetzen!

V LITERATURVERZEICHNIS

Amoroch, Simone (2016) Was ist DaF/DaZ? in *Studiengang Deutsch als Zweit-/Fremdsprache der Pädagogischen Hochschule Freiburg*. Abgerufen von: <https://www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/studiengang-deutsch-als-zweit-fremdsprache/was-ist-daz-daf.html> am 20. März 2018.

Bredella, Lothar (1987) Lesen als "Gelenktes Schaffen": Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. In *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 20, No. 2 (Herbst), pp. 166- 184. Abgerufen von: <http://www.jstor.org/stable/3530080> am 26. November 2017

Ehlers, Swantje (1992) *Lesen als Verstehen*. Langenscheidt. Berlin.

Europarat (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Abgerufen von: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> am 16. Oktober 2017.

Goethe Institut (2016) *Goethe-Zertifikat A2: Wortliste*. Abgerufen von: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf am 20. November 2017

Herrndorf, Wolfgang (2017) *Tschick in einfacher Sprache*. 3. Auflage. Münster. Spaß am Lesen Verlag.

Hršak, Slavica (2011) *Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im DaF-Unterricht*. Abgerufen von <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/1614/> am 20. November 2017

Kast, Bernd (1985) *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin. Langenscheid.

Krammer, Stefan (2016) *Fachdidaktik: Einführung in die Didaktik und Methoden des Deutschunterrichts*. Handreichung. Abgerufen von http://www.univie.ac.at/iggerm/files/mitschriften/SoSe16/Fachdidaktik_Einfuehrung-Krammer-SoSe16.pdf am 01. Februar 2018.

Küchemann, Fridtjof (2017). Gedruckt oder digital? Die Zukunft des Lesens. In *Frankfurter Allgemeine*. 22. März. Abgerufen von: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/gedruckt-oder-digital-e-read-erforscht-das-lesen-14936028.html> am 16. Oktober 2017.

Löwe, C. (2013) Lies doch mal ein gutes Buch: Ideen für den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. in *LMS : Lingua*, (3): 49-53. Abgerufen von: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:698584/FULLTEXT01.pdf> am 15. November 2017.

Lundgren, Ulf P. (1999) Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 31–41. Abgerufen von: <https://web.archive.org/web/20160305003413/http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/lu ndgren.pdf> am 21. Februar 2018.

Melchior, W (2015) *Didaktik - Abgrenzung zu Pädagogik och Methodik*. Handreichung. Abgerufen von: https://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiEpL-Vr4fXAhUsKpoKHRXwC74QFghJMAU&url=http%3A%2F%2Fwww.wmelchior.com%2Fdeutschdidaktik%2Fes-rs-sprachdidaktik1112%2F01_es_sprach_skript.doc&usq=AOvVaw2upjfUuXQbKNoB-F84newc am 20. Oktober 2017.

O'Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar (2013) *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht: Eine Einführung*. Tübingen. Stauffenburg Verlag.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Abgerufen von: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 am 15. November 2017

Skolverket (2016) Tabell 12. in Skolverket (2016) *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2015/16*. Abgerufen von <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/gymnasieskola/betyg-och-studieresultat/betyg-och-studieresultat-i-gymnasieskolan-lasar-2015-16-1.256490> am 20. Oktober 2017.

Skolverket (2011b) *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk*. Abgerufen von: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3866> am 20. Oktober 2017.

Spaß am Lesen Verlag AB (2017a) *Der Verlag*. Webseite. Abgerufen von: <http://spassamlesenverlag.de/cms/website.php?id=/de/index/derverlag.htm&sid=ecbe35f55169be6d0a874c56d0d4ea4c> am 16. Oktober 2017.

Spaß am Lesen Verlag AB (2017b) *Tschick*. Webseite. Abgerufen von: https://einfachebuecher.de/epages/95de2368-3ee3-4c50-b83e-c53e52d597ae.sf/de_DE/?ObjectPath=/Shops/95de2368-3ee3-4c50-b83e-c53e52d597ae/Products/978-3-944668-03-1 am 16. Oktober 2017.

Thieme-Meulenhoff (2014) *Schülerheft tschick*. Zugänglich online. Abgerufen von: <https://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/talen/duits/ausblick-tweede-fase/over-ausblick/zo-werkt-ausblick/tschick?> am 20. Februar 2018.

Weis, Mirjam et. al. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In Reiss, Kristina (Herg.) (2016) *Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Abgerufen von: <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3555Volltext.pdf#page=249> am 16. Oktober 2017.

Wicke, Rainer E. (1997) *Aktive Schüler lernen besser*. München: Klett