

Doris Abitzsch/Ewout van der Knaap

Literatur im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Zur Auswahl eines Katalogs für freies Lesen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache

Im Begleitband zum GeR sind drei Skalen für das Verstehen von kreativen Texten und literarischen Texten aufgenommen worden. Die Indikatoren werden im Artikel kritisch diskutiert, und der Gebrauch der Skalen in konkreten Handlungskontexten wird am Beispiel des ERASMUS+-Projekts „Lehrkompetenzentwicklung für Extensiven Leseunterricht“ (LEELU) aufgezeigt, wobei die GeR-Kriterien am Beispiel des im Projekt zusammengestellten Bücherkatalogs analysiert werden. Es wird gezeigt, dass der GeR beim Lesen von literarischen Texten der Selbstevaluation dienen kann und trotz des im GeR mangelnden Einbezugs der Leseerfahrungen und der literarischen Kompetenz bei der Textauswahl helfen kann.

Schlüsselwörter: GeR, Begleitband, extensiver Leseunterricht, literarische Texte

Literature in the CEFR. On the criteria for the compilation of a catalogue for free reading in German as a Foreign Language

The companion to the CEFR includes three scales for understanding creative and literary texts. This article gives a critical discussion of the indicators and illustrates the use of the scales in concrete contexts using the example of the ERASMUS+ project „Developing Teaching Competencies for Extensive Reading Programmes“ (LEELU), in which the CEFR criteria are analysed using the example of the catalogue of books compiled in the project. The discussion concludes that the CEFR can be used for self-evaluation when reading literary texts and can support the selection of texts in spite of the fact that the CEFR does not include the categories reading experience and literary competence.

Key words: CEFR, Companion Volume, extensive reading programmes, literary texts

1 Einleitung

Es gehörte bislang zu dem Ritual in Vorträgen und Publikationen, einerseits hervorzuheben, dass im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) die Funktion von Literatur zwar gewürdigt wird, denn sie diene „nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell“ (GeR 2001: 62), ihm aber andererseits anzulasten, dass die Rolle für Literarisches im GeR gering sei und „das Raster

zur Selbstbeurteilung kaum heuristischen Wert“ habe (van der Knaap 2014: 216). Im Widerspruch zu gängigen Ansätzen, die auf Auffassungen basieren, dass literarische Texte im Fremdsprachenunterricht auch über die sprachliche Entwicklung des Lernenden hinaus geeignet sind (vgl. Brumfit/Carter 1986; Byram 1997; Day/Bamford 2002; Krashen 2004), kam der literarische Teil im GeR zu kurz.

Dennoch wurde im GeR bereits die interkulturelle Prämisse betont, und ebenso, dass Literatur dazu beiträgt, die Kulturen anderer

Menschen kennenzulernen und zu verstehen. Mit anderen Worten: Literatur dient nicht nur der Individuation (Bewusstwerdung eigener geistiger und emotionaler Entwicklung) und der Sozialisation (Teilhabe am sozialen Leben), sondern auch der Kulturalisierung (Teilhabe an einer Kultur) (vgl. Abraham/Kepser 2016: 27), was der Zusammenführung von kulturorientiertem und lernerorientiertem Unterricht entspricht. Literatur und im weiteren Sinne „Fiktion“ können dem GeR zufolge natürlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein, allerdings mangelte es an konkreten Aktivitäten und Spezifizierungen in den Deskriptoren des einem instrumentellen Sprachverständnis verpflichteten GeR (vgl. Dobstadt/Riedner 2011).

Im Begleitband zum GeR ist der Fokus auf Literatur expliziter. Die Autor(inn)en stellen fest, dass Lesen auch eine Freizeitaktivität ist, dass Sprachbenutzer(innen) auf den unteren Niveaustufen in der Lage sein müssten, auf kreative Texte persönlich zu reagieren und diese Texte auf den höheren Niveaus kritisch zu analysieren (vgl. Europarat 2018: 51). Der erweiterte GeR ist für die Klassifizierung, Auswahl und Aufnahme von Texten von praktischer Bedeutung. War zuvor in der Selbstevaluation erst auf der B2-Stufe ein umstrittener Indikator zu Literatur zu finden („Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen“), so enthalten die neuen Skalen auf Literatur bezogene Deskriptoren ab A1.

Im Folgenden sollen die Neuerungen kritisch diskutiert und der Gebrauch der Skalen in konkreten Handlungskontexten am Beispiel des ERASMUS+-Projekts „Lehrkompetenzentwicklung für Extensiven Leseunterricht“ (LEELU, 2016–2019)¹ aufgezeigt werden. Im LEELU-Projekt wurde eine internationale Lehrer(innen)bildungsmaßnahme zum Thema extensives bzw. freies Lesen durchgeführt und es wurde an neun Schulen ein Konzept für den extensiven Leseunterricht in Klasse 10 erprobt. Dieses Konzept umfasst zum einen fachdidaktische Prinzipien für die Gestaltung

des freien Lesens und zum anderen einen Bücherkatalog und Materialien. Für drei europäische Länder wurden separate Lektürelisten für das freie Lesen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht entwickelt. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Kriterien der Zusammenstellung des Bücherkatalogs, wobei u. a. das GeR-Niveau, die literarische Kompetenz, die Themenstreuung sowie teilweise nationale Lehrplanvorgaben wesentlich waren. Anschließend wird der Umgang mit dem Bücherkatalog im Unterricht erörtert. Die Reflexion der neuen Skalen und Empfehlungen sowie Hinweise zu Desideraten führen zu einem abschließenden Fazit.

2 Zu den neuen Skalen

Im Begleitband zum GeR wurden drei Skalen zum Verstehen von kreativen und literarischen Texten aufgenommen: Lesen als Freizeitaktivität („reading as a leisure activity“), Formulierung einer persönlichen Reaktion auf kreative Texte („expressing a personal response to creative texts“) sowie Analyse und Kritik kreativer Texte („analysis and criticism of creative texts“). Bei der zuerst genannten Skala handelt es sich um eine Skala zur Rezeption. Die beiden letztgenannten Skalen berücksichtigen den Kompetenzbereich der Mediation (Sprachmittlung). Diese Zuordnung scheint auf den ersten Blick sonderbar, ist aber auf die weite Verwendung des Begriffs „Mediation“ im Begleitband zurückzuführen. Dieses Begriffsverständnis schließt an die oben besprochenen Funktionen von Literatur an. Lernende werden im Begleitband als Brückenbauer („mediator“) gesehen, die an Bedeutungskonstruktion (sowohl in L1 als auch L2) mitwirken und sich dabei kognitiv, emotional und sozial weiterentwickeln: „co-construction of meaning in interaction and constant movement between the individual and social level in language learning, mainly through its vision of the user/learner as a social agent“ (Europarat 2018: 33).

Zum Lesen als Freizeitaktivität gehört eine breite Textvielfalt, was auch literaturwissenschaftlichen Auffassungen entspricht und mit der alltäglichen Lesepraxis übereinstimmt: „fiction and nonfiction, including creative

¹ Das Projekt LEELU wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

texts, different forms of literature, magazine and newspaper articles, blogs, biographies, etc. – depending on one’s interests“ (Europarat 2018: 65).

Der Begleitband enthält die in Tab. 1 aufgeführten Deskriptoren für das Lesen als eine für die literarische Kompetenz relevante Freizeitbeschäftigung. Die Übersicht zeigt, dass

C2	Can read virtually all forms of the written language including classical or colloquial literary and non-literary writings in different genres, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.
C1	Can read and appreciate a variety of literary texts, provided that he/she can reread certain sections and that he/she can access reference tools if he/she wishes. Can read contemporary literary texts and non-fiction written in the standard form of the language with little difficulty and with appreciation of implicit meanings and ideas.
B2	Can read for pleasure with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts (e.g. magazines, more straightforward novels, history books, biographies, travelogues, guides, lyrics, poems), using appropriate reference sources selectively. Can read novels that have a strong, narrative plot and that are written in straightforward, unelaborated language, provided that he/she can take his/her time and use a dictionary.
B1	Can read newspaper/magazine accounts of films, books, concerts etc. written for a wider audience and understand the main points. Can understand simple poems and song lyrics written in straightforward language and style. Can understand the description of places, events, explicitly expressed feelings and perspectives in narratives, guides and magazine articles that are written in high frequency, everyday language. Can understand a travel diary mainly describing the events of a journey and the experiences and discoveries the person made. Can follow the plot of stories, simple novels and comics with a clear linear storyline and high frequency everyday language, given regular use of a dictionary.
A2	Can understand enough to read short, simple stories and comic strips involving familiar, concrete situations written in high frequency everyday language. Can understand the main points made in short magazine reports or guide entries that deal with concrete everyday topics (e.g. hobbies, sports, leisure activities, animals). Can understand short narratives and descriptions of someone’s life that are written in simple words. Can understand what is happening in a photo story (e.g. in a lifestyle magazine) and form an impression of what the characters are like.

	Can understand much of the information provided in a short description of a person (e.g. a celebrity). Can understand the main point of a short article reporting an event that follows a predictable pattern (e.g. the Oscars), provided it is clearly written in simple language.
A1	Can understand short, illustrated narratives about everyday activities that are written in simple words. Can understand in outline short texts in illustrated stories, provided that the images help him/her to guess a lot of the content.

Tab. 1: Skala „Lesen als Freizeitaktivität“ (Europarat 2018: 65)

die Textlänge, die Textvielfalt, das Themenspektrum und die stilistische Komplexität auf jedem höheren GeR-Niveau zunehmen.

Der in der Skala vielfach verwendete Begriff „narrative“ deutet darauf hin, dass der Begriff des Erzählens weit gefasst wird und alle Erzählformen (auch Filme, Lesungen, Theateraufführungen usw.) hier gemeint sind. Denn betrachtet man ergänzend dazu die Skala „Formulierung einer persönlichen Reaktion auf kreative Texte“, dann fällt auf, dass Lernende auf B1-Niveau u. a. in der Lage sind zu erläutern, welche Aspekte eines Werkes ihnen besonders zugesagt haben, und dass sie Geschehnisse in Erzählungen, Filmen oder Theaterstücken mit vergleichbaren Ereignissen des eigenen Lebens in Zusammenhang bringen können. Auf der Niveaustufe B2 können Lernende Verständnis und Wertschätzung für unterschiedliche Ansichten zum Ausdruck bringen. Auf den Stufen A1 und A2 derselben Skala wird deutlich, dass auch das Leseerleben und die Leseerfahrung der Sprachverwender(innen) eine Rolle spielen (vgl. Europarat 2018: 116). Das entspricht durchaus Herangehensweisen im kommunikativen, inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht (vgl. Barrette et al. 2010), wobei sowohl Leseerleben als auch Leseerfahrung höchst relevant sind, weil hier Literatur als Input für sprachliches Handeln angesehen wird.

Die Textlänge ist im GeR ein wichtiges Kriterium. Auf den Stufen A1 und A2 finden sich kurze literarische Formen („short narratives“, „short, simple stories and comic strips“).

Hervorzuheben ist weiterhin die Textvielfalt. Zieht man die Anwendungsbeispiele für die Mediationskala „Analyse und Kritik kre-

ativer Texte“ für die Domäne Bildungswesen hinzu, dann werden für die Stufe A2 neben einfachen Geschichten und Fotogesichten auch Märchen, Sagen und Gedichte vorge schlagen. Auf der Stufe B1 kann der Text auch eine einfache Kurzgeschichte oder ein Romanfragment sein. Auf B2 ist dies auf Kurzgeschichten, Romane und Theaterstücke ausgedehnt und auf der Ebene C1 können es sowohl klassische als auch zeitgenössische Romane sein (vgl. Europarat 2018: 208). Auffällig ist neben dem Einsatz unterschiedlicher Textsorten auch die Einbeziehung von Bild-Text-Zusammenhängen, denn literarische Kompetenz umfasst als Teil der ästhetischen Kompetenz auch bildliche, auditive, audiovisuelle und multimediale Kompetenz (vgl. Kreft 1977). Alle diese zugrundeliegenden Kompetenzen bilden einen Mehrwert gegenüber früher (nicht) vorliegenden Skalen, da sie zur Leseerfahrung beitragen.

Bildgeschichten haben den großen Vorteil, dass Lesende Ort, Zeit, Perspektiven und Emotionen auf einen Blick überschauen können. Das bietet Halt bei der Lektüre. Krashen betont, dass das Lesen von Comics helfen kann, sich auf schwierigere Literatur vorzubereiten. Das Lesen von Comics wirkt sich dabei nicht nachteilig auf die Sprachentwicklung und die Schulleistungen aus (vgl. 2004: 91–110). Mit Bildromanen usw. wird die Lücke zwischen Pflichtlektüre und Lesen in der Freizeit geschlossen. Das steigert das Lesevergnügen, und Leser(innen) finden schneller den Weg zu komplexerer, vielleicht sogar kanonischer Lektüre (vgl. Hallet 2012). Natürlich sind Comics usw. nicht automatisch dafür geeignet. Auch in einem Comic oder einer Graphic Novel kann die Welt, in der die Handlung stattfindet, sehr fremd sein, und der Gebrauch von Sprache kann dem direkten Verständnis im Wege stehen.

Der Umgang mit den künstlichen Kategorien des GeR und dessen Begleitband erfordert freilich ein gewisses Maß an Pragmatik: „Levels are a necessary simplification.“ (Europarat 2018: 36) Für einige Skalen und Niveaustufen wurden im Begleitband (weitere) Plusniveaus hinzugefügt, d. h., es wird zwischen dem definierten Standard für das Kompetenzniveau und einem Niveau, das oberhalb des Standards, aber noch nicht inner-

halb des Standards der nächsthöheren Niveaustufe liegt, unterschieden. Es ist fraglich, ob solche subtilen Differenzierungen beim Einsatz helfen oder diesen erschweren. In diesem Zusammenhang ist im literarischen Bereich festzustellen, dass auf den Niveaustufen A2 und B1 der Skala „Lesen als Freizeitaktivität“ zusätzliche Plusniveaus vorgegeben werden. Das Plusniveau für B1 zeichnet sich dadurch aus, dass es sich um Texte handelt, die sich an ein breiteres Publikum richten. Dabei stellt sich die Frage, ob nicht gerade Texte, die für eine Vielzahl von Leser(inne)n geschrieben wurden, ebenso frequente und alltägliche Sprache beinhalten, wie dies für den Standard B1 festgeschrieben ist. Durch die relativ vage Definition der Inhalte ist es auch schwierig, den Unterschied zwischen A2 und A2+ zu erkennen. Dies liegt sowohl an der bereits angesprochenen relativ breiten Definition des Begriffs „narrative“ als auch an den in den Deskriptoren suggerierten unterschiedlichen Begriffsmengen: „Can understand enough“; „Can understand the main points“; „Can understand much“ (Europarat 2018: 65).

3 Freies Lesen im LEELU-Projekt

In der Fremdsprachdidaktik wird hervorgehoben, dass der Umgang mit Literatur sprachliche, ästhetische und kognitive Kompetenzen sowie Kompetenzen mit Bezug auf Motivation und Einstellung fördert (vgl. Diehr/Surkamp 2015: 25). Diese Kompetenzen spielen auch beim freien Lesen eine Rolle. Freies Lesen liegt zwischen dem Leseunterricht und dem expliziten Literaturunterricht. Gemeint ist der didaktische Vorgang, bei dem längere literarische Texte angemessener Schwierigkeitsgrade in individueller Auswahl und individuellem Tempo gelesen werden. In vielerlei Hinsicht (Leseverstehen, Lesepensum, Lese-Interesse, Wortschatz, Schreibstil, Rechtschreibung, Grammatik) konnten positive Effekte freien Lesens festgestellt werden (vgl. Abitzsch et al. 2017; Yamashita 2015), was ein Grund dafür sein dürfte, das freie Lesen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren.

Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache lagen vor dem LEELU-Projekt noch keine didaktischen Handreichungen zur Durchführung

des freien Lesens vor. Authentische Texte spielen jedoch im Hinblick auf (inter)kulturelle Ziele im kommunikativen Fremdsprachenunterricht bei der Textauswahl eine wichtige Rolle. Potentiell bieten literarische Texte auf der passenden sprachlichen Niveaustufe eine reiche Input-Quelle (vgl. Widdowson 1975; Krashen 1981; Nance 2010), weil sie bedeutungsvolle Sprache innerhalb einer Vielfalt von Registern, Stilen und Textsorten anbieten (vgl. Lao/Krashen 2000), wobei sie Identifikationsprozesse anregen sowie durch narrative Verfahren zum Weiterlesen motivieren können. Im Prozess des freien Lesens sollen dabei das persönliche Leseerlebnis und die eigene Informationsentnahme in den Mittelpunkt gestellt werden (vgl. Day/Bamford 1998: 4). Nicht auf allen Niveaustufen ist die Lektüre von authentischen Texten möglich. Der Einsatz lernerspezifischer Lektüre ist notwendig, damit Lesematerial rezipiert werden kann, das in Bezug auf den eigenen Lernstand „leicht“ ist. Solche Texte sind erforderlich, da sie als Brücke zu komplexeren Texten gelten und damit kein Stehenbleiben auf einer niedrigeren Ebene bewirken (vgl. Krashen 2004). Die Texte müssen der „reading comfort zone“ der Lernenden entsprechen (vgl. Day 2003: 1). Im LEELU-Projekt soll dabei durch freie Buchauswahl und individuelles Lesen die Ler-

nerautonomie gefördert werden, was mit dem pragmatischen Anliegen des GeR, selbstbestimmtes Lernen zu fördern (vgl. Europarat 2001: 16), kompatibel ist. Selbsteinschätzungen spielen dabei eine wesentliche Rolle.

4 Zur Entwicklung des Katalogs

Den am LEELU-Projekt teilnehmenden Schülern wurden Bücher für das freie Lesen zur Verfügung gestellt. Dafür wurde ein Ganzkatalog mit insgesamt 141 Titeln erstellt. Die Anzahl der für die individuellen Länder ausgewählten Titel unterscheidet sich aufgrund verschiedener Kriterien, die im Weiteren erläutert werden (s. Tab. 2).

	Titelanzahl	Niveaustufe GeR
Italien	72	A1–B2
Niederlande	84	A2–B2/C1
Ungarn	64	A2–B2

Tab. 2: Übersicht der Titelanzahl pro Land im Ganzkatalog

Für 16 der ausgewählten Titel galt, dass sie in allen teilnehmenden Ländern in den Bücherkatalog aufgenommen wurden. Weitere 47 Ti-

Autor	Titel	Seitenzahl	Niveaustufe GeR	Lit. Niveau	Typ	Genre	Reihe
Baier, Gabi	Verschollen in Berlin	55	A2	0	lernerspezifisch	Krimi	Tatort DaF
Luger, Urs	Fräulein Else. Arthur Schnitzlers Novelle neu erzählt	48	A2	2	angepasst	Novelle	Leichte Literatur
Wagner, Andrea M.	Wilde Pferde im Münsterland	40	A2	0	lernerspezifisch	Abenteuer	Stadt, Land, Fluss ...
Baumgarten, Christian/ Borbein, Volker	Großstadtliebe	48	A2/B1	1	lernerspezifisch	Erzählung	Die DaF-Bibliothek
Bronsky, Alina	Scherbenpark	120	A2/B1	1	angepasst	Jugendroman	Spaß am Lesen
Arjouni, Jakob	Magic Hoffmann	288	B1	3	Original	Road Movie	–
Schwarz, Simon	drüben!	120	B1	3	Original	Graphic Novel	–
Kaster, Armin	Die Neuen passen hier nicht rein!	120	B1/B2	1	Original	Jugendroman	K.L.A.R.
Safier, David	Mieses Karma	288	B2	2	Original	Roman	–

Tab. 3: Beispieltitel

tel wurden in zwei der drei Länder gelesen. Exemplarisch sind in Tab. 3 (s. S. 135) einige der Titel aufgenommen, die in allen teilnehmenden Ländern gelesen wurden.

Für die Erstellung des Bücherkatalogs wurde ein mehrschrittiges Verfahren angewendet. Auf Grundlage bereits existierender Lektürelisten (vgl. u. a. lezenvoordelijst.nl, Leseempfehlungen der Stiftung Lesen) wurde eine Vorauswahl getroffen. Die weite thematische Streuung war dabei ein erstes Kriterium. Es wurde darauf geachtet, dass die Themen sich an die Lebenswelt der Schüler(innen) und somit an die weitgefächerten Interessen und Fragestellungen 16-Jähriger anschließen. In diesem Zusammenhang wurde auch auf eine breite Abdeckung der angebotenen Genres geachtet (s. exemplarisch Tab. 3). Weitere Kriterien waren die sprachliche, lexikalische (vgl. van der Knaap 2018) und literarische Komplexität (vgl. Witte 2008; van der Knaap 2014) der ausgewählten Titel. Nach der Vorauswahl wurden die Verlagsprogramme der einschlägigen deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuchverlage sowie der Schulbuchverlage durchsucht und es wurden Lücken in der Vorauswahl für alle benannten Kriterien gefüllt, vor allem im Hinblick auf sprachliche Komplexität und Neuerscheinungen. Falls Verbindlichkeiten der inhaltlichen Lehrpläne der teilnehmenden Länder vorlagen, wurden darauf beruhende Kriterien zusätzlich herangezogen, wobei es nur im Falle von Ungarn einige tabuisierte Themenbereiche (Drogen- und Alkoholkonsum, negatives Menschenbild) gab. Auf diese Weise kam ein Katalog zustande, der verschiedene Titeltypen beinhaltet: originale Titel (bspw. „Mieses Karma“ von David Safier), für (Fremdsprachen-)Lernende angepasste Lektüre (bspw. „Scherbenpark“ von Alina Bronsky) und spezifisch für Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende geschriebene Werke (bspw. „Verschollen in Berlin“ von Gabi Baier).

In einem weiteren Schritt wurden alle Titel der Liste, für die dies noch nicht durch Verlagsangaben geschehen war, von den beteiligten Projektmitarbeiter(inne)n und einigen Lehrer(inne)n der teilnehmenden Schulen im Vieraugenprinzip nach ihren sprachlichen und literarischen Niveaus eingestuft. Für die sprachliche Einstufung wurde die damals

existierende Skala „Leseverstehen allgemein“ und die den Projektzielen einigermaßen entsprechende Beispielskala „Information und Argumentation verstehen“ des GeR benutzt. Für die literarische Einstufung wurde ein sechsstufiges Modell verwendet, dessen erste vier Stufen in den Niederlanden für das Fach Niederländisch staatlich als Orientierung für alle Schultypen gelten. Die vierte Stufe entspricht dabei dem Abiturniveau (vgl. van der Knaap 2014). Im LEELU-Katalog wurden gemäß den Prinzipien des freien Lesens vor allem die unteren Stufen verwendet, wodurch Werke mit allzu großer Mehrdeutigkeit und hohen Ansprüchen an den Leser ausgeschlossen wurden. Bei der Einstufung der literarischen Kompetenz wurde zusätzlich zu den existierenden Niveaus 1–6 die Stufe 0 hinzugefügt für Titel, die den Merkmalen der Niveaustufe 1 nicht eindeutig entsprachen. Das war der Fall, wenn bestimmte Titel eine einfache Struktur beinhalteten, keinen allzu großen Umfang hatten und der Einschätzung des Projektteams nach keine besonderen Leseerfahrungen, auch nicht in der Erstsprache, voraussetzten. Besonders Bücher, die spezifisch für Lernende des Deutschen als Fremdsprache geschrieben oder für sie angepasst wurden und sich auf den sprachlichen Niveaustufen A1, A1/A2 und A2 befanden (bspw. „Kaltes Blut“ von Roland Dittrich), wurden dieser 0-Stufe zugeordnet.

Bei der Erstellung der Lektüreliste war das sprachliche Anfangsniveau der teilnehmenden Schüler(innen) zu beachten. Exemplarisch für die Niederlande bedeutete dies ein Einstiegsniveau in Klasse 10 auf dem GeR-Niveau A2/A2+ (vgl. Beeker et al. 2009/2010). Diese Schüler(innen) haben vor der Einführung des freien Lesens zwei Jahre Deutsch als Pflichtfach in der Sekundarstufe I absolviert und sind in vielen Fällen nicht mit Literatur in Berührung gekommen (vgl. Lehrner-te Lindert et al. 2018). Zu Beginn der Sekundarstufe II in der 10. Klasse stehen sie am Anfang des 3. Jahres und absolvieren Deutsch in den letzten drei Jahren ihrer Schullaufbahn als Wahlpflichtfach. Nach diesen drei Jahren Deutschunterricht sollte sich die Lesefertigkeit von niederländischen Gymnasialschüler(inne)n auf C1 und die von Schüler(inne)n der höheren allgemeinbildenden Schule auf B2 befinden

(vgl. Beeker et al. 2009/2010). Da es sich bei diesen GeR-Niveaus lediglich um angestrebte Niveaus handelt und keine Standardniveaus vorliegen, bedeutet dies, dass bei der Auswahl der Titel auf eine breite sprachliche Niveauausrichtung geachtet werden muss.

Auch für die literarische Niveauausrichtung musste für die niederländischen Schüler(innen) auf eine breite Auswahl gesetzt werden, da im Normalfall mehrere literarische Stufen pro Klasse vorkommen (vgl. van der Knaap 2014).

In Tab. 4 wird für die teilnehmenden Länder die Verteilung der Titel über die sprachlichen Niveaustufen des GeR und die literarische Kompetenz dargestellt. Die bereits angesprochene breite Streuung der Genres stellt sich für die drei an der Intervention beteiligten Länder wie in Tab. 5 dar.

Zu den im Bücherkatalog angebotenen Themen gehören u. a. Themen zu sozialen Fragestellungen, wie Gerechtigkeit, Inklusion, Menschenwürde; historische Themen, wie DDR/Wende / 1990er Jahre, Nationalsozialismus, Judenverfolgung, Vergangenheitsbewältigung; Themen im persönlichen Umfeld von (jugendlichen) Lesern, wie Angst, Familie, Freundschaft, Identitätssuche, Krankheit, Liebe, Social Media, Einsamkeit und Tod. Auch Themen aus politischen Entscheidungsbereichen, wie Atomkraft und Migration/Integration, und Themen zu den Bereichen Schule/Berufswahl, Kriminalität, Sport, aber auch, insbesondere auf den Niveaustufen A1–B1, landeskundlich-historische Themen, die spezifischen Orten in deutschsprachigen Ländern zuzuordnen sind (z. B. Stasi in Leipzig), sind im Bücherkatalog vertreten.

	Italien	Niederlande	Ungarn
Abenteuer	12	4	3
Autobiografie	0	1	1
Biografie	1	4	2
Briefroman	0	1	1
Drama	3	1	0
Erzählung	14	15	14
Fantasy	1	0	0
Graphic Novel	1	5	3
Jugendroman	3	19	11
Krimi	28	16	14
Liebesgeschichte	2	1	1
Liebesroman	0	1	1
Märchen	3	1	0
Mysterie	0	1	1
Novelle	1	1	1
Road Movie	1	3	3
Roman	1	8	6
Science-Fiction	1	1	1
Tagebuchroman	0	1	1

Tab. 5: Genrestreuung

Der Bücherkatalog des LEELU-Projekts ist über die Projektwebsite <http://www.leelu.eu/buecherkatalog> abrufbar sowie nach Ländern, Niveaustufen, Genres und Themen durchsuchbar.

5 Erfahrungen im Umgang mit dem Bücherkatalog

Die Einführung des Bücherkatalogs und der Umgang damit während der Projektlaufzeit oblag den Lehrer(inne)n der teilnehmenden Schulen. Aus dem Projektteam wurden Vor-

Italien				Niederlande				Ungarn			
GeR-Niveau	Anzahl Titel	Lit. Niveau	Anzahl Titel	GeR-Niveau	Anzahl Titel	Lit. Niveau	Anzahl Titel	GeR-Niveau	Anzahl Titel	Lit. Niveau	Anzahl Titel
A1	13	0	38	A2	9	0	6	A2	5	0	4
A1/A2	26	1	25	A2/B1	22	1	25	A2/B1	21	1	23
A2	22	2	5	B1	23	2	30	B1	23	2	24
A2/B1	5	3	4	B1/B2	9	3	20	B1/B2	5	3	12
B1	2	–	–	B2	16	4	3	B2	10	4	1
B1/B2	2	–	–	B2/C1	5	–	–	–	–	–	–
B2	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Tab. 4: Anzahl der Titel in den Teilnehmerländern nach GeR-Niveaustufen und literarischen Kompetenzniveaus

schläge bezüglich der ersten Unterrichtsstunden gemacht, die von den Lehrer(inne)n angepasst werden konnten. Ziel war bei der Einführung des Bücherkatalogs u. a., dass die Schüler(innen) – neben dem anwendungsorientierten Kennenlernen der Suchfunktionen der Website – mit den sprachlichen und literarischen Niveaustufen und der Vielfalt der Bücher vertraut gemacht wurden. Um Bekanntheit mit dem Katalog zu machen, wurde an einigen teilnehmenden Schulen deshalb im Klassenverband zunächst der Katalog mit seinen Filterfunktionen vorgestellt, und die Schüler(innen) bekamen die Aufgabe, bestimmte vorhandene Bücher im Katalog zu suchen und mithilfe von Aufklebern die sprachlichen und literarischen Niveaustufen der Bücher zu markieren. Auf diese Weise lernten sie die Büchervielfalt kennen und konnten in der darauffolgenden Lese-phase eine recht schnelle erste Buchauswahl treffen. An anderen Schulen bekamen die Schüler(innen) die (Haus-)Aufgabe, drei Bücher aus dem Katalog auszusuchen, die sie thematisch ansprachen und die sie gern lesen wollten. In der ersten Lese-phase konnten sie dann mit einem der gewählten Bücher beginnen und ihre ersten Leseerfahrungen sammeln.

Im Laufe des Projekts kam der Katalog mit seinen Niveaustufen zusätzlich u. a. bei Beratungsgesprächen zum Einsatz. Bemerkte ein(e) Lehrer(in), dass Bücher von einem/er Schüler(in) häufig wieder abgelegt wurden, wurde im Gespräch erneut auf die Filterfunktionen und Vorteile des Katalogs für die Bücherauswahl hingewiesen. Insgesamt fiel al-

lerdings auf, dass Schüler(innen) weniger häufig die Niveaustufen und Themen-/Genrezuordnungen des Katalogs verwendeten und stattdessen auf Tipps der Lehrer(innen) oder Bewertungen von Titeln durch ihre Mitschüler(innen) zurückgriffen. Für die Bewertung gelesener Titel stand ihnen ein Bewertungsformular – je nach Schule unterschiedlich in gedruckter oder digitaler Form – zur Verfügung (s. Abb. 1). Dort konnten sie Bücher sprachlich und inhaltlich bewerten und Kommentare hinterlassen. Diese Bewertungen waren für Mitschüler(innen) zugänglich, sodass bei einer erneuten Buchauswahl auch die Erfahrungen von anderen einbezogen werden konnten. Zur weiteren Ergänzung des Bücherkatalogs und zur Illustration der inhaltlichen und sprachlichen Einschätzungen der Bücher setzten einige Lehrer(innen) auf kurze Buchpräsentationen oder Gesprächskreise am Ende einer Lese-phase. Sowohl die Schüler(innen) als auch die Lehrer(innen) in ihrer Vorbildfunktion schätzten dabei ein Buch sprachlich ein, beschrieben den Inhalt und reflektierten ihre Leseerfahrung.

6 Auffälligkeiten in den GeR-Skalen

Die Skala „Lesen als Freizeitaktivität“ betrachtet das Lesen sowohl fiktionaler als auch nicht-fiktionaler Texte. Auffällig an dieser Skala ist, dass auf der Stufe Unter-A1 Angaben fehlen. Im LEELU-Projekt hingegen wurde eine 0-Stufe eingesetzt, die allerdings literarische Kompetenz bezeichnet und durchaus Titel auf

Buchtitel			Wie hat dir das Buch gefallen? Wie war die Geschichte? Wie war die Sprache? Kannst du das Buch weiterempfehlen?						
Mein Name	inhaltlich			sprachlich			Empfehlung		Kommentar
	Das Buch war ...			Das Buch war ...			Ich empfehle das Buch weiter.		
	interessant.	einigermaßen interessant.	nicht interessant.	sprachlich genau richtig.	zu leicht.	zu schwer.	ja	nein	

Abb. 1: Bewertungsformular

A1- und A2-Niveau umfassen kann. Eine gewisse Leseerfahrung, auch in der Muttersprache, ist notwendig, um literarisch kompetent auf Niveau 1 zu sein. Darin unterscheiden sich literarische Kompetenzstufen von den GeR-Stufen. Neben dieser zusätzlichen 0-Stufe für die Einschätzung literarischer Kompetenz wurden bei der Einstufung der Lektüren für alle Niveaustufen zwischen A1 und B2 sogenannte Übergangsniveaus, vergleichbar mit den Plusniveaus des GeR, verwendet, obwohl diese in der bis dato vorliegenden Beispielskala („Information und Argumentation verstehen“) erst auf den Niveaustufen B1 und B2 beschrieben wurden. Im Begleitband zum GeR fällt diesbezüglich auf, dass diese Beispielskala auch für die Niveaustufe A2 um ein Plusniveau erweitert wurde, das verstärkt Aspekte im Bereich von Textillustration, Textsorten (Alltagstexten) und Themenwahl (Themen des persönlichen Interesses) in den Fokus rückt. Betrachtet man dazu ergänzend die neue Beispielskala für „Lesen als Freizeitaktivität“ mit den Plusniveaus für A2 und B1, fallen dort ähnliche Schwerpunkte auf. Dass im LEELU-Projekt auch auf den Niveaustufen A1 und B2 Übergangsniveaus verwendet wurden, hängt mit den Leseniveaus und den Anforderungen zusammen, die die Lektüre an die literarische Entwicklung von Lesern stellt. In der neuen Beispielskala zum Lesen wird diesem literarischen Entwicklungsstadium und der Leseerfahrung (fast) keine Aufmerksamkeit gewidmet. Lediglich auf Niveaustufe B2 findet man den Hinweis: „Can read for pleasure with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts“ (Europarat 2018: 65). Betrachtet man dazu ergänzend die Mediationsskalen, dann kann festgestellt werden, dass in produktiven Fertigungsbereichen diese Leseerfahrungen eine Rolle spielen: „Can say whether he/she liked a work or not and explain why in simple language“; „Can describe the emotions he/she experienced at a certain point in a story“ (Europarat 2018: 116). An den Schulen im Projekt LEELU fand der Austausch übrigens nicht unbedingt nur auf Deutsch statt.

Wie bereits oben betrachtet, wird in den Beispielskalen auf eine breite Textvielfalt geachtet. Auch auf den Niveaustufen A1–B1 wird von authentischen Texten ausgegangen.

Bei der Zusammenstellung des Bücherkatalogs für das LEELU-Projekt wurden zusätzlich angepasste authentische Texte sowie Texte, die spezifisch für Sprachlernende geschrieben wurden, ausgewählt, um auf diese Art zu einer größeren Themen- und Genre-streuung zu kommen. Das Problem der Textauswahl auf diesen Niveaustufen wird im Begleitband unzureichend betrachtet.

In den Deskriptoren zu „Formulierung einer persönlichen Reaktion auf kreative Texte“ und zu „Analyse und Kritik kreativer Texte“ kommen Hinweise auf den Lernort vor: „studied in class“ (B2) bzw. „read in class or for homework“ (B1) und „read in class“ (A2) (Europarat 2018: 206–208). Auf C2-Niveau deutet der Hinweis „a novel, poem, play, short story or other classical or contemporary work studied in a literature course“ (Europarat 2018: 206, 208) ebenfalls an, dass es eine Beschäftigung mit dem Text gibt, die über die bloße Lektüre hinausgeht. Da freies Lesen individuell geschieht und ohne Aufgaben stattfindet, trifft der Hinweis „read in class“ nur dann auf den Vorgang des freien Lesens zu, wenn mit der Lektüre im Unterricht keine gemeinsame und keine didaktisch begleitete Lektüre gemeint ist. Deshalb kann auch kein Zusammenhang zwischen den zugrundeliegenden Skalen zur Mediation und der Skala „Lesen als Freizeitaktivität“ bestehen, da es sich bei einer Freizeitaktivität im strengen Sinne der Definition nicht um ein didaktisch begleitetes Lesen handelt. Das gleiche Argument könnte für das freie Lesen gelten, jedoch sind dabei Vergnügen und Entspannung die ausschlaggebenden Faktoren, die einen positiven Einfluss auf das Leseverstehen und Fremdsprachenlernen ausüben sollen. Begleitung im Sinne der Mediationsskala findet dabei in den Beratungsgesprächen statt.

7 Fazit

Dass der Begleitband zum GeR unterschiedliche literarische Formen einbezieht und sie sichtbar macht, ist für die Wahrnehmung der Fremdsprachen bedeutend, weil sich dadurch das Bewusstsein durchsetzen kann, dass sich mit Literatur Wege für kommunikatives Handeln eröffnen, die, obwohl sie bereits in vielen

Publikationen hervorgehoben wurden und weiterhin erforscht werden, so spezifisch im GeR noch nicht verfolgt worden sind.

Am Beispiel des Projekts zum freien Lesen LEELU lässt sich zeigen, dass der GeR unterstützend wirken und beim Lesen von literarischen Texten der Selbstevaluation dienen kann. Hier ist jedoch anzumerken, dass in den entsprechenden Skalen des Begleitbandes zu wenig auf die Leseerfahrungen und die literarische Kompetenz der Lernenden eingegangen wird, da für das Verständnis literarischer Texte nicht nur sprachliche Kompetenzen benötigt werden.

Freies Lesen ist eine lesedidaktische Form, die im Unterricht zum Einsatz kommt, um die Lesekompetenz zu fördern, und deshalb als Beispiel für „Lesen als Freizeitaktivität“ geeignet ist. Im Rahmen des im vorliegenden Beitrag vorgestellten LEELU-Projekts wurden ausschließlich literarische Texte ausgewählt, während im GeR-Konzept von „leisure activity“ auch andere Texte enthalten sind. Die Skalen zu „Formulierung einer persönlichen Reaktion auf kreative Texte“ und zu „Analyse und Kritik kreativer Texte“ sind in der Praxis des freien Lesens relevant, denn obwohl es nicht darum geht, mit Texten kommunikativ zu handeln, wird die Einschätzung und Bewertung von Texten in den Beratungsphasen thematisiert. Da im LEELU-Projekt in diesen Phasen die Leseerfahrung und die Motivation der Schüler(innen) im Fokus stehen, trifft auch die Skala „Formulierung einer persönlichen Reaktion auf kreative Texte“ zu, da diese besonders die Identifizierung mit dem Gelesenen und die Mitwirkung an der Bedeutungskonstruktion thematisiert. Die in der Skala „Lesen als Freizeitaktivität“ fehlenden Komponenten werden hier aufgegriffen, allerdings

werden sie eindeutig in einen institutionellen Kontext und die Arbeit im Literaturunterricht – im Gegensatz zum Lesen in der Freizeit – eingebettet.

Das Erscheinen des GeR-Begleitbandes hat für eine eventuelle Weiterentwicklung der Resultate und Erfahrungen aus dem LEELU-Projekt einige Implikationen. So können etwa die Einstufungen des LEELU-Katalogs einer Überprüfung unterzogen werden. Auch Verlage dürften diese Einstufungen überprüfen wollen. Dabei sollten weitere Instrumente, wie z. B. Frequenzwortschatzlisten, zum Einsatz kommen.

Wie der Sprachstand, die literarische Kompetenz, die Motivation und die Autonomie der am LEELU-Projekt beteiligten Schüler(innen) sich während der Intervention entwickelt haben, wird zukünftig in Zusammenhang mit den GeR-Niveaus untersucht. Auch bei der Frage, wie einzelne Titel von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n bewertet wurden, wird der GeR einzubeziehen sein. Wie praktikabel das LEELU-Programm aus Sicht der betroffenen Lehrpersonen ist, wird durch Erkenntnisse einer Befragung darzustellen sein. Außerdem sollten Lehrkompetenzen und Handlungsalternativen für unterschiedliche Aspekte des freien Lesens (Kontext, Methodik, Durchführen einer Unterrichtsstunde, selbständiges Lernen, Diagnostik) analysiert werden.

*M. A. Doris Abitzsch
Dr. Ewout van der Knaap
Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen, Duitse taal en cultuur
Trans 10, NL – 3512 JK Utrecht, Niederlande
d.abitzsch@uu.nl
e.w.vanderknaap@uu.nl*

Literatur

- Abitzsch, Doris/van der Knaap, Ewout/Abbate, Roberta/Dawidowicz, Marta/Feld-Knapp, Ilona/Hoffmann, Sabine/Perge, Gabriella/Schramm, Karen (2017): Freies Lesen im LEELU-LehrerInnenbildungsprojekt. Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht. Als: https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/03/Konzeptpapier-O1_12030218.pdf.
- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.
- Barrette, Catherine M./Paesani, Kate/Vinall, Kimberly (2010): Toward an integrated curriculum. Maximizing the use of target language literature. In: *Foreign Language Annals* 43/2, 216–230.
- Becker, Anne/Canton, Jos/Fasoglio, Daniela/Meijer, Dick/Trimbos, Bas (2009/2010): Eindniveaus VO en

- ERK. Enschede. Als: <http://www.erk.nl/docent/streefniveaus/>.
- Brumfit, Christopher/Carter, Ronald (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon.
- Day, Richard R. (2003): What is extensive reading? In: *Teacher Talk* 21, 1–2.
- Day, Richard R./Bamford, Julian (1998): *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge.
- Day, Richard R./Bamford, Julian (2002): Top ten principles for teaching extensive reading. In: *Reading in a Foreign Language* 14/2, 136–141.
- Diehr, Bärbel/Surkamp, Carola (2015): Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I. Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: W. Hallet et al. (Hg.), *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Seelze, 21–40.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: M. Ewert et al. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München, 99–115.
- Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.
- Europarat (Hg.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg. Als: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Hallet, Wolfgang (2012): Graphic Novels. Literarisches und multilaterales Lernen mit Comic-Romanen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 46, 2–8.
- van der Knaap, Ewout (2014): Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In: *DaF* 51/4, 215–225.
- van der Knaap, Ewout (2018): Zur Bedeutung der Lexik für das literarische Lesen. Didaktische Erkenntnisse einer Textdeckungsuntersuchung. In: *Info DaF* 49/4 (Themenheft „Sprachliche Kompetenzen und Bildungserfolg“), 444–463. Als: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0069>.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford.
- Krashen, Stephen D. (2004): *The Power of Reading. Insights from the Research*. Portsmouth, NH/Westport, CT.
- Kreft, Jürgen (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg.
- Lao, Christy Y./Krashen, Stephen D. (2000): The impact of popular literature study on literacy development in EFL. More evidence for the power of reading. In: *System* 28/2, 261–270.
- Lehrner-te Lindert, Elisabeth/van der Knaap, Ewout/de Graaff, Rick (2018): Lehrkraftperspektiven auf den Einsatz von literarischen Texten im niederländischen DaF-Unterricht der Sekundarstufe I. In: *DaF* 55/3, 160–170.
- Nance, Kimberly A. (2010): *Teaching literature in the languages. Expanding the literary circle through student engagement*. Upper Saddle River.
- Widdowson, Henry G. (1975): *Stylistics and the teaching of literature*. London.
- Witte, Theo (2008): *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO-en VWO-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft.
- Yamashita, Junko (2015): In search of the nature of extensive reading in L2. Cognitive, affective, and pedagogical perspectives. In: *Reading in a Foreign Language* 27/1, 168–181.

Sind Sie vom Fach?



Die moderne Welt ist durch eine zunehmende Spezialisierung von Kenntnissen und Tätigkeiten geprägt. Diese Entwicklung schafft täglich neue Bedingungen und Herausforderungen für die Kommunikation in einzelnen fachlichen Bereichen wie im Alltag. Vor diesem Hintergrund führt der Band in die theoretischen und methodischen Grundlagen sowie in die empirischen Ergebnisse der älteren und jüngeren Erforschung fachsprachlicher Verständigung ein.

In der 4. Auflage wurden über Aktualisierungen und Korrekturen im gesamten Text hinaus insbesondere die Kapitel zur Theorie, zur Systematik und zur Didaktik von Fachsprachen überarbeitet und erweitert; diejenigen zur terminologischen Normung und zur Lexikographie wurden gekürzt und zusammengefasst.

Fachsprachen

Von Thorsten Roelcke

4., neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage 2019,
ca. 330 Seiten, ca. € (D) 24,95
ISBN 978-3-503-18802-4

Grundlagen der Germanistik, Band 37

Online informieren und bestellen:

 www.ESV.info/18802

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG · Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265 · Fax (030) 25 00 85-275 · ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info