

IRENE PIEPER

## 2.2.8 Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn:

Der internationale Referenzrahmen LIFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen

### 1. Einführung: Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse eines literaturdidaktischen Entwicklungsprojektes ins Zentrum, das dem Reizthema der literarischen Entwicklung und ihrer Moderation gilt.<sup>1</sup> Angesprochen ist damit auch eine für die literaturdidaktische Reflexion und den Literaturunterricht konstitutive Spannung, diejenige nämlich zwischen einer Orientierung an den gegenwärtigen Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (wo?) und der Perspektive der Progression (wohin?). Diese Spannung ist nicht immer offensichtlich, geht sie doch über bekannte, rhetorisch gelegentlich forcierte Dichotomien wie die gegenstandsbezogene zwischen Freizeitlektüre (was mir Spaß macht) und Schullektüre (was die Institution will) oder die lernerbezogene zwischen Leseförderung im Paradigma der Animation (wie motivieren?) und literarischem Lernen (wie ausbilden?) hinaus.<sup>2</sup> Begreift man Literaturunterricht unter der Perspektive der Entwicklung literarischer Lesefähigkeiten, so ist der Gesichtspunkt der Progression elementar und betrifft sowohl die Passung der Lerngegenstände als auch diejenige der Verfahren. Angemessen wäre beides unter didaktischen Gesichtspunkten dann, wenn die sinnvolle Beschäftigung im Hier und Jetzt weiterführte:<sup>3</sup> nicht nur im Sinne eines tieferen Verständnisses des jeweiligen literarischen Gegenstandes, sondern auch im Sinne einer wachsenden literarischen Kompetenz, die sich darin erweise, dass eben auch zunehmend komplexe literarische Gegenstände verständig und mit Gewinn rezipiert werden können. Um entsprechende Lernprozesse moderieren zu können, müssen Lehrkräfte auch auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus und Erfahrungsbestände der Schülerinnen und Schüler einer Klassenstufe eingehen können. Auf eine Unterstützung des professionellen Handelns in diesem Sinne arbeitet das Projekt LIFT-2 zu. Der Beitrag

<sup>1</sup> Unter diesem Titel habe ich das Projekt im Rahmen des Symposions Deutschdidaktik im September 2012 in Augsburg vorgestellt. Der Beitrag steht mit dieser Präsentation in losem Zusammenhang. Projektmitarbeiter im deutschen Teilprojekt war Volker Pietsch, dem ich an dieser Stelle für seine Unterstützung in allen Phasen des Projektes herzlich danke.

<sup>2</sup> Die Diskussion ist wesentlich mitbestimmt durch das Aufkommen der Lesesozialisationsforschung. Zu Zielen des Literaturunterrichts im Verhältnis zur Lese- und literarischen Sozialisation vgl. Pieper 2010, S. 131–136.

<sup>3</sup> Passung ist hier durchaus im motivationspsychologischen Sinn verwendet (vgl. Groeben 1982, S. 163).

skizziert zunächst das Projekt und seine Fragestellungen (2). Anschließend wird das Instrument des Buch-Scans vorgestellt, mit dessen Hilfe literarische Texte auf ihre didaktischen Potenziale hin untersucht und beschrieben werden können (3). Anschließend gehe ich auf die Expertendiskussionen als zentrale Quelle für die weitere Erarbeitung des Referenzrahmens ein (4). Dieser wird in Teil 5 vorgestellt, in dem sowohl die Unterscheidung der Niveaus als auch die Empfehlungen und die Konzeptionalisierung der Übergänge thematisiert werden. Der Artikel schließt mit einem Ausblick (6).

## 2. Der Referenzrahmen LIFT-2 im EU-Comenius-Programm

Das Projekt LIFT-2 (vgl. Abb. 1) stellt einen Referenzrahmen 'Literatur für Lehrkräfte der Sekundarstufen' (Literature Framework For Teachers in Secondary Education [LIFT-2]) bereit. Dieser skizziert gegenstandsbezogen eine Progression der Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen im Bereich der Lektüre narrativer Texte, insbesondere von Romanen oder längeren Erzählungen. Unterschieden werden vier beziehungsweise sechs Levels oder Niveaus: vier für den Bereich der Sekundarstufe I (vom siebten Jahrgang bis zehnten Jahrgang) und sechs für die Sekundarstufe II. Der Referenzrahmen hat den Anspruch, für Lehrkräfte in den Schulen praxisnahe Orientierung zu bieten und in jeder Hinsicht – sprachlich wie medial – zugänglich zu sein. Deswegen ist er auf einer allgemein erreichbaren Internetseite dokumentiert, auf der zugleich für bestimmte Leistungsniveaus geeignete literarische Texte benannt werden (<http://www.literaryframework.eu>; in deutscher Sprache: <http://de.literaryframework.eu>). Der Referenzrahmen bietet Buchempfehlungen, die auf Lernerprofile und diesen Profilen entsprechende Charakteristika literarischer Texte bezogen sind und deren Menge sukzessive erweitert werden soll. Er wird durch ein Instrument zur Erfassung der Textkomplexität und des didaktischen Potenzials von Erzähltexten ergänzt, den Buch-Scan (vgl. Kap. 3). Dieses Analyse-raster soll es Lehrkräften ermöglichen, über die Buchempfehlungen hinaus selbständig Texte einzuschätzen sowie analytisch zu kommentieren. Als dritten Baustein bietet die Webseite Hinweise zur Gestaltung von Übergängen zwischen den verschiedenen Niveaus.

Der Referenzrahmen stellt drei Fragen ins Zentrum: (1) Was zeichnet Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Schulstufe und eines mittleren Leistungsniveaus als Leser/Leserinnen narrativer Texte in etwa aus? (2) Welche Merkmale sollten Texte aufweisen, die für die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihr jeweiliges Leseniveau und dessen Entwicklung passend sind? (3) Wie lässt sich eine Progression dergestalt modellieren, dass die Schüler und Schülerinnen das jeweils höhere Niveau erreichen können?

Damit bearbeitet das Projekt Reizthemen des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik, denn die Frage der literarischen Entwicklung gilt bisher als nicht hinreichend modelliert oder empirisch beschrieben (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008; Garbe/Holle/von Salisch 2006). Im Rahmen von LIFT-2 wird zur Beantwortung der zentralen Fragen auf einen spezifischen Wissensbestand zurückgegriffen. Gearbeitet wird nicht mit Schülerdaten und deren Analyse, vielmehr wird das professionelle Wissen im Sinne des Pedagogical Content Knowledge (Shulman 1986) von Lehrkräften rekonstruiert, das diese im Laufe ihrer Unterrichtstätigkeit und durch die Reflexion ihres Handelns gewonnen haben. Dieses Wissen wurde im Rahmen von Expertendiskussionen erhoben, die wiederum anhand eines kategorialen Leitfadens ausgewertet wurden. Die Auswertung, die in der regionalen Projektgruppe vorgenommen wurde, ist mit den Lehrkräften validiert und mit den Ergebnissen der verschiedenen Teilprojekte zusammengeführt worden.

Das Projekt folgt in der Anlage einer Studie des niederländischen Literaturdidaktikers Theo Witte, der im Rahmen seiner Dissertation ein Modell für die niederländische Sekundarstufe II entwickelt hat (Witte 2008 und Witte et al. 2012). Das EU-Comenius-Projekt bietet eine Weiterentwicklung der dort angelegten Perspektiven. Witte bezog sich auf die Sekundarstufe II und zielte insbesondere auf eine Unterstützung des selbständigen Lesens von Literatur, das derzeit Kern des niederländischen Oberstufenunterrichts im Bereich 'Literatur' ist. LIFT-2 schließt die Sekundarstufe I ab der siebten Jahrgangsstufe ein, so dass der Bereich der jugendlichen Entwicklung sich deutlich erweitert: Nun geht es um 12- bis 18-jährige Lernerinnen und Lerner, im niederländischen Modell stehen ursprünglich 16- bis 18-Jährige im Zentrum (es ist inzwischen erweitert; s. <http://www.lezenvoordelijst.nl/colofon/>). Damit setzt das Projekt bei einem prominenten Übergang in der literarischen Entwicklung an, der sich in der Modellierung von Garbe, Holle und von Salisch findet. Diese nehmen für die Grundschulzeit und den Beginn der weiterführenden Schule das Plateau der Heuristik/Autonomisierung an, an das sich – beginnend etwa mit dem Lebensalter 12/13 – das Plateau der Konsolidierung/Ausdifferenzierung anschließt (Garbe/Holle/von Salisch 2006, S. 129).

Für den Zusammenhang des Referenzrahmens ist insbesondere bedeutsam, dass in dieser Darstellung mit dem Plateau der Autonomisierung die Gewinnung der Möglichkeit angesprochen ist, selbständig zu lesen, und zwar mit Erlebnisqualität, die nun nicht mehr an erwachsene Vermittler gebunden ist (Garbe/Holle/von Salisch 2006, S. 137). Im Anschluss – bezogen auf das deutsche Schulsystem etwa ab Jahrgangsstufe 6/7 – steht eine Ausdifferenzierung an, die auch in einer Transformation des privilegierten Lesemodus der Lesekindheit besteht (ebd., S. 142) und ihren zentralen Gehalt in der Entfaltung einer „diskursiven Literarität“ findet:

Als prototypischer Kern der erwartbaren literarischen Kompetenzen in der Adoleszenz lässt sich die Fähigkeit definieren, im Medium literarisch-fiktionaler oder theoretisch-diskursiver Texte fremde Perspektiven, Schicksale und Welten zu erkunden und diese reflexiv auf das eigene Leben und die eigene Weltdeutung zu beziehen. Fiktionale und nicht-fiktionale Texte werden somit als Medium der Identitätsbildung und Weltorientierung erschlossen. (Garbe/Holle/von Salisch 2006, S. 142)

Die Verfasser/innen führen weiter aus, Texte würden – mit Norbert Groeben – zur „Reflexion über mögliche versus reale Welten“ und zu einer „Entwicklung/Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis genutzt“ (Groeben 2004, S. 24; Garbe/Holle/von Salisch, 2006, S. 143). Beide Aspekte zusammen ermöglichen es, die persönlichkeitsbildende Dimension literarischen Lesens auch im Sinne der Partizipation an literarischer Überlieferung zu fassen. Die auf das kulturelle Gedächtnis bezogene Dimension wird bei Garbe/Holle/von Salisch nicht entfaltet. Der präzisere Bezug auf den Gegenstandsbereich Literatur auch unter dem Gesichtspunkt der Partizipation und der kulturellen und interkulturellen Bildung stellt allerdings ein wesentliches Interesse des Projektes LIFT-2 dar, das nicht nationale Kanons oder einen europäischen Kanon entwirft, sondern eine diskursive Plattform anbieten möchte und auch auf interkulturelle Verständigung zielt.

Eine besondere Bedeutung hat die Fragestellung, wie Progression anders als reifungstheoretisch zu modellieren sei. Damit gewinnt die Frage an Gewicht, wie der Weg von einem Niveau zum anderen zu begreifen, besonders aber zu unterstützen sei. Diskussionen darüber, inwiefern Stufen einander ablösen müssen und eine zwingende Sukzession darstellen können, werden in LIFT-2 zugunsten einer Modellierung vernachlässigt, die Lernwege im schulischen Unterricht bei der Betrachtung der literarischen Entwicklung einbezieht.<sup>4</sup> Über den Referenzrahmen hinaus werden deshalb Übergänge modelliert: Auf welche Weise lässt sich eine Entwicklung von einem Niveau zum nächsten fördern? Um diese Frage beantworten zu können, wird eine didaktische Konzeptionalisierung der Progression bereit gestellt. Damit wird auch der Literaturunterricht in den Blick genommen, der in der auf individuelle Portfolio-Arbeit hin orientierten Studie Wittes noch nicht die gleiche Bedeutung hat.

Das gesamte Unterfangen steht angesichts der Internationalität des Projektes vor besonderen Herausforderungen, denn der Literaturunterricht ist in der Regel Teil des Unterrichts in der Landes- oder Standardsprache und eng mit nationalen Bildungstraditionen verwoben. Mit den beteiligten Ländern Nieder-

<sup>4</sup> Die Studie von Witte zur niederländischen Sekundarstufe II geht davon aus, dass die Stufen einander nicht ablösen, höhere Stufen vielmehr niedrigere integrieren und insgesamt durch höhere Flexibilität gekennzeichnet sind (Witte et al. 2012, S. 31). Auch Garbe/Holle/von Salisch (2006) nehmen an, dass die avancierteren Plateaus die vorherigen integrieren. Zur genaueren Beschreibung der literarischen Entwicklung und zum Einfluss des Unterrichts darauf sind weitere Forschungen notwendig.

lande (Universität Groningen/leitend), Tschechische Republik (Prag), Finnland (Joensuu/University of Eastern Finland), Portugal (Minho), Rumänien (Bukarest) und Deutschland (Hildesheim) sind auch unterschiedliche Unterrichtskulturen eingeschlossen, die sich in der Modellierung des Literaturunterrichts und seiner Ziele niederschlagen: die romanische Tradition, zwei ehemalige Warschauer-Pakt-Staaten, unterschiedlich liberale Bildungstraditionen in Mitteleuropa, die föderale Vielfalt der Bundesrepublik, unterschiedlich gegliederte Sekundarstufensysteme. Wie sich in der Analyse der Curricula zeigt, gibt es allerdings auch bedeutsame Übereinstimmungen auf der Ebene der bildungsadministrativ legitimierten Ziele des Literaturunterrichts, die in der Regel vereinbar mit einer entwicklungsbezogenen Perspektive in Bezug auf das literarische Lesen sind. Nennenswerte Übereinstimmungen zeigen sich nicht nur für die beteiligten Länder, sondern, wie sich im Rahmen des Projektes des Europarates zu den Languages in/of Education zeigt, auch darüber hinaus.<sup>5</sup>

Projekte im EU-Comenius-Programm stellen Entwicklungsprojekte dar, die möglichst umstandslos in die Praxis wirken sollen. In LIFT-2 arbeiteten Partnerinnen und Partner aus Wissenschaft und Praxis zusammen. Die empirische Grundlage des Projektes ist schmal, die komparative Analyse der verschiedenen Expertendiskussionen konzentrierte sich notwendig auf spezifische Kategorien und blieb auch angesichts der unterschiedlichen Sprachen in den Teilprojekten begrenzt. Umso gewichtiger war die intensive Zusammenarbeit in der Projektgruppe, in der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem Bereich der universitären Lehrerbildung zusammenwirkten. Einige Forschungsfragen erscheinen nun deutlicher konturiert und können in Zukunft intensiver bearbeitet werden (vgl. Abschnitt 6).

### 3. Der Buch-Scan

Die didaktische Analyse von narrativen Texten hat innerhalb des Projektes eine Ankerfunktion. Dafür wurde auf der Basis der Studie von Theo Witte zunächst ein sogenannter Quick Scan entwickelt, der als Leitfaden für das kriteriengeleitete 'Abtasten' der Bücher fungierte und später zum Buch-Scan ausgearbeitet wurde (vgl. Abb. 1). In Wittes Studie (Witte 2008) stellt der Quick Scan ein Ergebnis dar: Seine Dimensionen wurden aus den Expertendiskussionen mit Lehrkräften zur Komplexität längerer narrativer Texte im Hinblick auf Schüler und Schülerinnen abgeleitet. Mit Hilfe dieses Leitfadens bereiteten die Lehrkräfte auch im Rahmen von LIFT-2 die erwähnten Expertendiskussionen vor. Sie fertigten jeweils für einen der zu diskutierenden Texte eine Beschreibung an,

<sup>5</sup> Witte/Samihaiian 2013; Pieper (Hrsg.) 2007; vgl. die Platform of Resources and References des Europarates unter: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp).

die auf dem Scannen des literarischen Werks unter lerner- und gegenstandsorientierter Perspektive basierte. Ziel war es in diesem Zusammenhang, relevante Dimensionen der Passung zwischen Textkomplexität und Lernerfähigkeiten zu identifizieren. Der Buch-Scan ermöglicht aber darüber hinaus eine lernerorientierte Betrachtung literarischer Gegenstände, die die didaktische Auswahl und Modellierung unterstützen kann.

Anders als Formeln zur Berechnung der allgemeinen Textschwierigkeit wie etwa der LIX-Index (vgl. Bamberger/Vanacek 1984 unter Rückgriff auf die Arbeit von Björnsson 1968) sind die Kategorien des Buch-Scans dezidiert auf die Lektüre narrativer Texte abgestimmt. Sie benennen Aspekte, die auch im Rahmen narrativer Analysen verfolgt werden, ebenso wie Rezeptionsbedingungen, die gerade in Lehr-/Lernkontexten bedeutsam sind. Der Leitfaden bietet dabei insgesamt 15 auf vier Dimensionen verteilte Faktoren.<sup>6</sup>

Gefragt wird zunächst nach generellen Bedingungen der Auseinandersetzung mit dem Buch, die lernerseitig anzusiedeln sind. Darunter fallen:

- die Lesezeit, die in etwa aufzuwenden ist,
- die Interessen, die angesprochen und vorauszusetzen oder zu entwickeln sind,
- die Leseerfahrungen mit fiktionaler Literatur (etwa bei intertextuellen Bezügen),
- die Allgemeinbildung (etwa im gesellschaftlichen oder historischen Bereich), und
- das Fachwissen, also solche Wissensbestände, die im engeren Sinne den Bereich der Literatur betreffen (Kenntnisse über Genres, literarhistorische Kenntnisse, spezifische literarische Verfahren).

Mit diesen Aspekten sind, vermittelt über gegenstandsbezogene Faktoren, auch motivationale Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen angesprochen: Fällt etwa die Diagnose zum Verhältnis von angesprochenen Themen und anzunehmenden schülerseitigen Interessen negativ aus und ist der Text noch an anderer Stelle voraussetzungsvoll, etwa indem er in unvertraute historische Situationen hinein spricht, sind daraus für didaktische Modellierung und Auswahlentscheidung Konsequenzen abzuleiten.

Gefragt wird überdies nach literarischen Erfahrungen im engeren Sinne, und zwar auf der Ebene des Stils, der literarischen Verfahren und der Figurengestaltung. Zum Teil findet hier der Bereich des Fachwissens eine genauere Aufschlüsselung. Für den Bereich des literarischen Stils wird das Vokabular, der Bereich der Satzkonstruktionen und der Stil im engeren Sinne einbezogen. Dabei wird als ein Beispiel für Komplexität der historische Abstand zwischen Sprache des Textes und Sprache der Leserin angeführt. Im Bereich der literari-

<sup>6</sup> Über den LIX geht bereits das „Lesbarkeitsprofil“ hinaus, das Bamberger und Vanacek vorschlagen. Es ist aber gerade im Hinblick auf textuelle Merkmale noch nicht differenziert (vgl. Bamberger/Vanacek 1984). Weiterführend Köster 2005 und Zabka 2012b (dazu s. u.).

schen Verfahren werden die Dimensionen 'Action' (Spannung und dramatische Intensität), 'Chronologie', 'Handlungsführung', 'Perspektive' und 'Bedeutungsebenen' in den Blick genommen. Auch in diesem Bereich finden sich Hinweise auf Komplexität. So wird angegeben, dass ein durchgehaltener (und zuverlässiger) Ich-Erzähler einen einheitlichen Orientierungspunkt in der Erzählung anbieten und dadurch den Prozess der Bedeutungskonstruktion erleichtern kann. Schließlich werden im Bereich der literarischen Figurengestaltung die Darstellung der Figuren im Hinblick auf ihre Konturiertheit, ihre Anzahl und ihre internen Beziehungen betrachtet. Auch in diesem Bereich werden Komplexitätsfaktoren benannt.

Das Raster soll Beschreibungen ermöglichen, die auch abwägend ausfallen können, etwa indem einerseits festgehalten werden kann, dass ein erhebliches Maß an Lesezeit aufzubringen ist, zugleich aber viel Spannung bereit gehalten wird und die Attraktivität der Handlung hoch ist (was für viele Texte aus dem Bereich der Fantasy gilt). Der Bogen wurde nach Rückmeldungen der Lehrkräfte in den Teilprojekten umfassend redigiert und sieht inzwischen in deutscher Sprache folgendermaßen aus (Abb. 1):



GD Bildung und Kultur

Programm für lebenslanges Lernen

## **LIFT-2 Literature Framework for Teachers in Secondary Education (Referenzrahmen Literatur) – Buch-Scan**

### **Kriteriengeleitete Beschreibung von Literatur: Anspruch und Potenzial für Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen**

Bitte gehen Sie auf die folgenden Dimensionen ein (bewährter Umfang: 1000 – 1200 Wörter). Niveaus können Sie mithilfe des Referenzrahmens Literatur angeben.

#### *Einleitung:*

Autor/-in dieser Analyse

Autor/-in des Buches/Titel/Ersterscheinungsjahr/ungefährer Schwierigkeitsgrad  
geschätzte Jahrgangsstufe/Alter

einführende Anmerkungen: repräsentativ/exemplarisch in welchem Sinne; Bedeutung in nationaler Literatur – Weltliteratur – interkultureller Literatur; intermediale Bezüge (Adaptionen etc.)/kulturelle Resonanz (Wertschätzung/Bekanntheitsgrad/Medienpräsenz); verfügbare (kommentierte/annotierte) Textausgaben

| Dimension                                                        | Niveau | Indikator        | Beschreibung (Faktoren der Komplexität)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------|--------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>generelle Bedingungen der Auseinandersetzung mit dem Buch</i> |        | Zeit             | Inwiefern erfordert die Textlänge (Seitenzahl) Zeit?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                  |        | Interessen       | Inwiefern bezieht sich der Text auf Themen, die dem Interesse der Schüler und Schülerinnen entsprechen können? Zu beachten sind mögliche Unterschiede je nach Alter, Geschlecht, kulturellem Hintergrund und individuellen Faktoren.                                                                                                                                                         |
|                                                                  |        | Leseerfahrung    | Inwiefern setzt der Text Leseerfahrungen mit fiktionaler Literatur voraus?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                  |        | Allgemeinbildung | Inwiefern baut der Text auf Allgemeinwissen/Weltwissen? (Wissen im gesellschaftlichen und historischen Bereich, aber auch interkulturelles, soziales und psychologisches Wissen)                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                  |        | Fachwissen       | Inwiefern erfordert der Text Fachwissen, etwa Kenntnisse der Literaturgeschichte (Epochen), der Gattungen und Genres, Narrationsstrukturen, Stilschulen und der Intertextualität, Intermedialität?                                                                                                                                                                                           |
| <i>Erfahrungen mit literarischem Stil</i>                        |        | Vokabular        | Inwiefern erfordert der Text Erfahrungen mit bestimmten Formen des Sprachgebrauchs, wie dem Grad der Abstraktion, der Nähe der erzählten Welt zur Erfahrungswelt und der Unvertrautheit des Wortschatzes (veraltete oder regionale Varianten), zum Beispiel wegen des historischen Abstands zwischen Text/Sprache und Leser/-in?                                                             |
|                                                                  |        | Satzkonstruktion | Inwiefern erfordert es der Text, mehr oder weniger komplizierte Satzkonstruktionen zu verstehen (Länge, Einschübe, Zusammenhang des Sinngehaltes), zum Beispiel wegen des historischen Abstands zwischen Text/Sprache und Leser/-in?                                                                                                                                                         |
|                                                                  |        | Stil             | Inwiefern erfordert der Text Wissen über literarischen Sprachgebrauch und dessen historischen Wandel? Inwiefern ist die Sprache figurativ, vieldeutig, bezieht sich auf unvertraute Konventionen und Stilrepertoires?                                                                                                                                                                        |
| <i>Erfahrungen mit literarischen Verfahren</i>                   |        | Action           | Inwiefern gewinnt der Text die Aufmerksamkeit des Lesers/der Leserin (Spannung), besonders durch das Tempo der Handlung/Handlungen und die Aufeinanderfolge und Intensität dramatischer Ereignisse? Erzählelemente, die den Fortschritt der Handlung unterbrechen, stellen besondere Herausforderungen dar (innere Monologe, Reflexionen, Beschreibungen, Ausschmückungen und Expositionen). |
|                                                                  |        | Chronologie      | Inwiefern verlangt der Text Flexibilität bezüglich der Chronologie und der Handlungskontinuität? Zeitsprünge, das Einbeziehen der Vergangenheit („Flashbacks“, Rückblende/Rückwendung) und der Zukunft (Vorausdeutungen) stellen besondere Herausforderungen dar.                                                                                                                            |

|                                                                      |   |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                      |   | Handlungs-<br>führung                         | Inwiefern erfordert es der Text, gleichzeitig verschiedenen Handlungssträngen zu folgen und sie miteinander zu verknüpfen? Die Anzahl der Handlungsstränge und Bezüge zwischen ihnen (primär, sekundär, eingefügt) beeinflussen den Grad der Komplexität.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                      |   | Perspektive                                   | Inwiefern erfordert es der Text, zwischen verschiedenen Perspektiven zu unterscheiden? Die Verlässlichkeit einer Perspektive und wie diese ausgespielt werden kann (Manipulation) bilden einen weiteren Schwierigkeitsfaktor. Die Verwendung der Ich-Perspektive im gesamten Text bietet dem Leser nur einen Orientierungspunkt innerhalb der fiktionalen Welt. Allgemein ist der Perspektivwechsel ein Komplexitätsfaktor (multiperspektivisches Erzählen). Der allwissende Erzähler gilt für gewöhnlich als weniger komplex, da er zwischen Leser und Geschichte vermittelt. |
|                                                                      | * | Bedeutung                                     | Inwiefern verlangt es der Text, verschiedene Bedeutungsebenen und -elemente zu erkennen und zu verknüpfen (Ironie und Parodie eingeschlossen)? Die Komplexität steigt mit der Anzahl der Ebenen (lebensweltbezogen, psychologisch, politisch, philosophisch, literarisch etc.), der Motive, Themen und Ideen, die enthalten sind. Auch ein hoher Anteil impliziter Informationen steigert die Komplexität.                                                                                                                                                                     |
| <i>Erfahrungen<br/>mit literarischer<br/>Figuren-<br/>gestaltung</i> |   | Figur/<br>Charakter                           | Inwiefern erfordert es der Text, sowohl Figuren als auch Figurenentwicklungen auszuloten? Davon betroffen ist der Grad an Charakterisierung sowie der Figurenentwicklung (Typus und Charakter). Der Grad der (Un-)Vorhersehbarkeit trägt ebenso zur Komplexität bei wie die Distanz (des Lesers/der Leserin) zu Werten und Verhalten der Figuren, zu ihrem historischen und kulturellen Status oder dem Grad der Abstraktion (literarische Rollen).                                                                                                                            |
|                                                                      |   | Anzahl                                        | Inwiefern erfordert es der Text, zwischen Haupt- und Nebenfiguren zu unterscheiden? Die Anzahl der beteiligten Figuren ist ein Komplexitätsfaktor.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                      |   | Beziehungen                                   | Inwiefern erfordert es der Text, die Beziehungen zwischen Figuren auszuloten? Die Art der Beziehungen (in psychologischer, soziologischer, interkultureller Perspektive) und alle diesbezüglichen Veränderungen sind Komplexitätsfaktoren.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Didaktisches Potenzial                                               |   | Übergänge                                     | Welche Herausforderungen hält der Text für die literarische Entwicklung der Schüler und Schülerinnen mit Bezug auf ihr jeweiliges Niveau bereit? Welche Übergänge sind betroffen, etwa von Niveau 1 nach Niveau 2?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                      |   | Vorschläge für<br>Aufgaben und<br>Aktivitäten | 1)<br>2)<br>3)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

<http://de.literaryframework.eu/>

Kontakt: irene.pieper@uni-hildesheim.de, volker.pietsch@uni-hildesheim.de

Abb. 1 LIFT-2 Literature Framework for Teachers in Secondary Education (Referenzrahmen Literatur) – Buch-Scan

Der Kopf bietet eine kurze Hinführung und lenkt die Aufmerksamkeit auch auf die Position des jeweiligen Textes im literarischen und kulturellen Leben der Gegenwart: Wenn etwa Tolkiens *Der Hobbit* (deutsch erstmals 1957, englisch: *The Hobbit or There and Back Again* 1937) als Schullektüre der 2000er Jahre ins Auge gefasst wird, spielt die Tatsache, dass die *Herr-der-Ringe*-Filme populär sind und eine aktuelle Verfilmung für den Hobbit zu diesem Zeitpunkt angekündigt ist, eine Rolle, insofern sie Einfluss auf das „Image“ des Textes haben (so die Formel des Experten E).

Die didaktisch orientierte Textbeschreibung, die mithilfe des Kriterienrasters erarbeitet werden soll, hat während der Projektarbeit auch durch die durchweg positive Rückmeldung der Lehrkräfte an Bedeutung gewonnen: Über deren Orientierung im Vorfeld der Expertendiskussionen hinaus kann der Buch-Scan der Klärung und der Vorbereitung des Unterrichts dienen, aber auch der Verständigung über Texte, zum Beispiel innerhalb von Fachkonferenzen. Dabei kann sich eine präzise und aufwendige Bearbeitung auszahlen. Bezogen auf den Referenzrahmen soll die Liste der Buchempfehlungen auf der Basis durchgeführter Buch-Scans erweitert werden. Ein Experte hatte auch Schüler und Schülerinnen der späten Mittelstufe bereits mit dem Scan arbeiten lassen und so seiner Aussage nach eine interessante Grundlage der Auseinandersetzung geschaffen.

Das Instrument kann potentiell zu einer differenzsensiblen Modellierung des Unterrichts beitragen, die auf unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen Rücksicht nimmt: Eine differenzierte Bestimmung der unterschiedlichen Faktoren ermöglicht eine lernerorientierte Komplexitätsdiagnose, die im Bereich der Textauswahl, der Unterrichtsvorbereitung und der Unterstützung individueller Leseprozesse durch Empfehlungen hilfreich sein kann. Dabei soll der Text auch in seinem didaktischen Potenzial sichtbar werden. Die Frage nach dem passenden Text wird mithilfe des Buch-Scans im Hinblick auf die Zone der nächsten Entwicklung gestellt. Der Buch-Scan bildet dies besonders durch das letzte Feld ab, das summarisch danach fragt, welche Lernmöglichkeiten bzw. Herausforderungen im Bereich der literarischen Rezeptionsfähigkeiten der Text bereitstellt. Dabei werden dezidiert Übergänge zwischen verschiedenen Niveaus angezielt.

In der inzwischen vorliegenden Version wurden insgesamt Formulierungen gewählt, die deutlich machen, dass ein Text Fähigkeiten einerseits womöglich voraussetzt – insbesondere dort, wo an selbständiges Lesen zu denken ist –, andererseits im Sinne produktiver Herausforderungen aber Anlässe anbietet, die für die Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten – insbesondere bei entsprechender Moderation – geeignet sind.

Unter Handlungsführung wird zum Beispiel formuliert:

Inwiefern erfordert es der Text, gleichzeitig verschiedenen Handlungssträngen zu folgen und sie miteinander zu verknüpfen? Die Anzahl der Handlungsstränge und Bezüge zwischen ihnen (primär, sekundär, eingefügt) beeinflussen den Grad der Komplexität.

Dies lässt sich in unterschiedlicher Weise lesen: Inwiefern bietet der Text Möglichkeiten an, die Fähigkeit auszubilden, gleichzeitig verschiedenen Handlungssträngen zu folgen und sie miteinander zu verknüpfen? Ist der Text, wenn Schülerinnen und Schüler über entsprechende Fähigkeiten nicht verfügen, möglicherweise nicht geeignet? Unter welchen Umständen könnte er dennoch gelesen werden? An dieser Stelle ist insbesondere die Moderation der Lehrperson gefragt.

Die einzelnen Aspekte des Buch-Scans sind jeweils auf den Referenzrahmen beziehbar und ermöglichen so Zuordnungen der mithilfe des Buch-Scans beschriebenen Bücher zu Niveaus des Referenzrahmens. Dabei kann ein differenziertes Bild entstehen: Komplexität im Hinblick auf Aspekte im Bereich der literarischen Verfahren muss zum Beispiel nicht mit Komplexität im Bereich der literarischen Figurengestaltung einhergehen. Dies kann in einer eigenen Spalte abgebildet werden, die so differenziertere Einschätzungen ermöglicht.

Das Instrument hat in der Summe diskursiven Charakter und stellt kein reliables Messinstrument im Sinne der klassischen Gütekriterien der Psychologie dar. Die Frage, inwiefern Resultate den klassischen Gütekriterien der Psychologie entsprechen können, hat das Projekt auch nicht systematisch gestellt. Fragt man allerdings, ob das Instrument valide, reliabel und objektiv ist, also bei verschiedenen Bearbeitern zu vergleichbaren Ergebnissen führt, stabile und konsistente Einschätzungen ergibt und die relevanten Merkmale identifiziert, so zeigt sich die Spezifik des Buch-Scans im Besonderen wie der didaktischen Analyse literarischer Texte im Allgemeinen.

Auch wenn der Buch-Scan Aspekte anspricht, die sich mehr oder weniger unstrittig festlegen lassen (am einfachsten die nach Umfang, Handlungslinien, Chronologie, Figurenanzahl), so zeigt sich an vielen Stellen, dass die Analyse nicht von einem interpretativen Zugriff zu trennen ist. Dies gilt bereits für den angesprochenen Kopf, der eine Gesamteinschätzung enthält; auch die Fragen zu vorausgesetzten Wissensbeständen hängen mit dem jeweiligen Interpretationsansatz zusammen. Am deutlichsten verwoben mit dem jeweiligen Ansatz ist sicherlich die Frage nach den Bedeutungsebenen. Entsprechend kommt Alexander Zibis, der sich im Rahmen seines Zweiten Staatsexamens mit dem Quick Scan auseinandergesetzt hat, zu dem Schluss, dass die Ergebnisse des Quick Scans nicht objektiv sein können; er tritt darüber hinaus für das subjektive Moment im interpretativen Zugriff des Lehrers/der Lehrerin ein (Zibis 2010).

Richtet man den Blick auf die Relevanz der eingekreisten textuellen Dimensionen, so ist zu fragen, ob die Bearbeiterinnen und Bearbeiter nicht nur zu einer vergleichbaren Beschreibung, sondern auch zu vergleichbaren Einschätzungen

ihrer Schwierigkeit kommen. Für einige Texte liegen im Projekt zwei oder drei Buch-Scans vor. So wurde Louis Sachars Jugendroman „Löcher“ von einem Mitarbeiter des Projektes und einem Teilnehmer der Expertendiskussion untersucht und anhand des Rasters mit weitgehender Übereinstimmung beschrieben. Der Lehrer in der Projektgruppe schätzte allerdings die Schwierigkeit im Hinblick auf Handlungsführung und Chronologie höher ein. Eine Betrachtung der Kleist'schen Novelle „Die Marquise von O.“ durch eine Gymnasiallehrerin und eine Mitarbeiterin des Projektes ergab eine sehr hohe Übereinstimmung, was Textmerkmale anging, und unterschiedliche Schwerpunkte in den Bereichen, in denen relevante Wissensbestände und Bedeutungsebenen angesprochen waren. Die Differenzen können mit unterschiedlichen interpretativen Schwerpunkten der Bearbeiterinnen in Verbindung gebracht werden, mit denen wiederum differente unterrichtliche Zielsetzungen verbunden sein können.<sup>7</sup> Dies deutet sich in den Expertendiskussionen an, in denen dennoch regelmäßig ein Konsens hinsichtlich der Zuordnung der Werke erreicht werden konnte.

#### **4. Die Expertendiskussionen in der Vorbereitung des Framework**

In jedem Teilprojekt wurden in der Vorbereitung des Orientierungsrahmens zwei Expertendiskussionen mit Lehrkräften der Sekundarstufen I und II geführt. In Hildesheim nahmen an jeder Diskussion vier Lehrkräfte teil. Abgesehen von einem erfahrenen Fachleiter mit dem Schwerpunkt Haupt- und Realschule und schulformübergreifender Erfahrung, nahmen nur Gymnasiallehrkräfte teil. Diese Entscheidung trafen wir vor allem aus drei Gründen:

- 1) Für diese Schulform ist die Bedeutung des Literaturunterrichts und der Lektüre narrativer Texte derzeit erkennbar am höchsten (vgl. z. B. Klieme et al. 2008, S. 333). Damit ist zugleich die Möglichkeit am größten, Lehrkräfte mit breiten Erfahrungen im Bereich sogenannter Ganzschriften für die Mitwirkung zu gewinnen.
- 2) Da das Projekt die Sekundarstufe I und II umfassen sollte, erschien es uns sinnvoll, die Schulform zu wählen, die durchgängig zum Abitur führt.
- 3) Da kein weiteres beteiligtes Land ein vergleichbar differenzierendes Sekundarschulsystem hat, war diese Entscheidung auch im Hinblick auf die Möglichkeit des internationalen Vergleichs geboten.

Die Lehrkräfte erhielten zur Vorbereitung der Diskussionen eine Liste mit 15 Titeln, die zum großen Teil die Voraussetzung erfüllen sollten, gut bekannt zu sein und sich nach erster Einschätzung sinnvoll auf die verschiedenen Niveaus

<sup>7</sup> Zur Annahme der Objektivität von Textanalysen kritisch Zabka 2012a, zur notwendigen Verbindung didaktischer Analysen mit unterrichtsbezogenen Zielklärungen Zabka 2012b.

der literarischen Leseerfahrung und -fähigkeit verteilen würden. Die Bekanntheit war wichtige Voraussetzung. Insbesondere deshalb finden sich auch ein paar Texte auf der Liste, die als 'alte Hüte' gelten könnten. Einige Titel waren allerdings bewusst so gewählt, dass mit ihrem Gebrauch in der Schule (noch) nicht gerechnet wurde: für die Sek I zum Beispiel Ron Koertge 'Der Tag X', für die Sek II zum Beispiel Jonathan Safran Foer 'Extrem laut und unglaublich nah'. Gewählt wurden auch Titel, die, als Schullektüre gedacht, womöglich provozieren würden (Stephanie Meyer 'Bis(s) zum Morgengrauen') oder die das Spektrum der angezielten Gruppe eher sprengen würden, weil sie wohl zu anspruchsvoll wären (für die Sekundarstufe I Kleists 'Die Marquise von O'). Auch wurden Titel gewählt, die insgesamt schwer einzuschätzen sein würden, z. B. Irene Disches 'Zwischen zwei Scheiben Glück'. Bewusst wurden auch internationale Titel einbezogen. Den Anspruch, auf der Ebene der Textauswahl für die Expertendiskussion die europäische Dimension abzubilden, mussten wir auf dieser Ebene allerdings aufgeben, weil wir nicht damit rechnen konnten, dass interessante Texte aus den unterschiedlichen Ländern (etwa: der Teilprojekte) erstens übersetzt und zweitens bekannt sein würden. Die fremdsprachigen Titel auf den Listen kommen bisher überwiegend aus dem angelsächsischen oder amerikanischen Sprachraum.

Der Vorbereitungsauftrag lautete für beide Expertendiskussionen gleich: Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Titel einem Niveau zuzuweisen. Unterschieden wurden die Niveaus eins bis vier bzw. eins bis sechs, die im Verhältnis zu den Jahrgangsstufen sowie deren interner Differenzierung gesehen werden sollten. Dabei galt eine Vorstellung von der Note im Bereich Deutsch bzw. Literatur als leitend. Für die Sekundarstufe I sah das Orientierungsschema folgendermaßen aus:

|         | Niveau A     | Niveau B     | Niveau C     | Niveau D |
|---------|--------------|--------------|--------------|----------|
| Stufe 7 | befriedigend | gut          | sehr gut     | -        |
| Stufe 8 | mangelhaft   | befriedigend | gut          | sehr gut |
| Stufe 9 | mangelhaft   | mangelhaft   | befriedigend | gut      |

Für die Sekundarstufe II wurde ein höherer Grad an Differenziertheit vorgenommen. Ziel war es auch, mit der Tatsache umzugehen, dass – insbesondere international gesehen – nicht alle Schüler und Schülerinnen beim Eintritt in die Jahrgangsstufe 10 (die wir zum Einstieg wählten) bzw. in die Sekundarstufe II über ein befriedigendes Niveau im Lesen bzw. literarischen Lesen verfügen. Zu berücksichtigen waren dabei auch Formen der Sekundarstufe II, die nicht auf ein Universitätsstudium vorbereiten, sondern auf Berufspraxis.

Die Orientierung an der Note sollte lediglich ein Indiz darstellen. Ein Buch sollte dann als Niveau A eingeordnet werden, wenn die Vorstellung war, dass es

für einen mittleren Schüler der Jahrgangsstufe 7 geeignet sein sollte. Für Schülerinnen und Schüler der Stufen 8 und 9 käme es dann in Frage, wenn sie an sich noch unterhalb des angestrebten Mindestniveaus lägen. Die Verbindung zu den Schulnoten haben wir innerhalb der Projektgruppe kontrovers diskutiert. Sie wurde schließlich aus pragmatischen Gründen vorgenommen, weil davon ausgegangen wurde, dass sich mit diesen als Indikator am ehesten eine Vorstellung seitens der Lehrkräfte verbinden ließe.

Die Vorbereitung eines Textes mithilfe des Quick Scans sollte dazu dienen, dass die Kriterien, die in der Diskussion Berücksichtigung finden sollten, den Lehrkräften bekannt waren. Die Auswahl des Textes für den Scan war frei.

Unser Ziel war es zunächst Lehrkräfte mit unterschiedlich ausgeprägter Erfahrung zu gewinnen, möglichst auch noch unterschiedlicher Leitorientierungen. Diese Differenziertheit im Ansatz mussten wir allerdings aufgeben. Die Gewinnung von Lehrkräften für die Expertendiskussion gestaltete sich unerwartet schwierig und gelang nur über direkte intensive Kontakte. Immer wieder wurden wir auf die derzeitige Dichte des schulischen Alltags verwiesen. Der Schwierigkeit der Gewinnung von Expertinnen und Experten steht allerdings die Intensität der jeweils im Rahmen eines Tages geführten Diskussionen positiv gegenüber. Diese waren jeweils in der Weise gegliedert, dass nacheinander die unterschiedlichen Niveaus beschrieben wurden. Leitfrage war dann etwa: Was zeichnet Schüler und Schülerinnen mittleren Leistungsniveaus in der Klasse 7 aus? Nach einer kurzen Stillarbeitsphase, in der alle Teilnehmer/innen eine Skizzierung vornahmen, wurde ein Austausch eröffnet. An diesen schloss sich die Betrachtung derjenigen Texte an, die nach Vorfestlegung der Lehrkräfte als passend eingestuft worden waren. Hier lagen teilweise durchaus unterschiedliche Einschätzungen vor. Ziel war es, in jeder Diskussionsrunde eine so weitgehende Klärung vorzunehmen, dass eine gemeinsame Einordnung wenigstens einiger Texte möglich wurde und die Passungskriterien möglichst explizit waren. Am Schluss jeder Runde konnte unterschieden werden, welche Texte repräsentativ, leicht, schwierig oder problematisch für das jeweilige Niveau waren. Ein repräsentatives Buch für Level A konnte demnach als leicht für Level B gelten, ein repräsentatives Buch für Level B als schwierig für A usw.. Wie die Diskussionen zeigten, war bei der vorab durchgeführten Sortierung zum Teil das unterrichtliche Brauchtum gerade bei gut eingeführten Texten leitend: Anderschs 'Samsibar oder der letzte Grund' wurde für Level C (Nähe 9. Klasse) vorgesehen, Fährmanns 'Es geschah im Nachbarhaus' für Level 1 (Nähe 6. und 7. Klasse), Droste-Hülshoffs 'Die Judenbuche' für Level B/Kl. 8, weil dies jeweils den Gewohnheiten entsprach. In den Diskussionen konnte aber diskursiv ein jeweils differenzierteres Bild hergestellt werden, das auch von einer schematischen Rasterung nach Klassenstufe abwich. Unsere Erwartung, dieser Rasterung im Vorfeld auch durch weniger eingeführte Texte zu entgegen, erfüllte sich nur zum Teil, da die

Lehrkräfte nur bedingt über die notwendige Textkenntnis verfügten oder sich diese noch aneignen konnten. Bei der Diskussion von Lektüren für die Sekundarstufe II wurde mehrfach deutlich, dass die gegenwärtige Orientierung am Zentralabitur Denkbewegungen, die den Auswahlmöglichkeiten für die entsprechenden Jahrgänge gelten, fast obsolet macht. Experte E stellt die Einschränkung deutlich heraus: „Also ich kann, wenn ich meine Zentralabiturrelevanzthemen abgeleistet hab, kann ich natürlich das trotzdem machen, aber es bleibt dabei, dass man total geknebelt ist in der Auswahl seiner Stoffe durch dieses Zentralabitur“ (Experte E, Transkript HI II, 4887-4894).

In der Summe konnte auf der Basis einer diskursiven Auseinandersetzung an den meisten Stellen Konsens im Hinblick auf die Einschätzung der Texte und ihrer Zuordnung erreicht werden. Wenige Texte blieben sperrig und konnten nicht konsensuell eingeordnet werden. Ein Fall, für den letzteres gilt, ist – wie erwartet – Irene Disches Erzählung ‘Zwischen zwei Scheiben Glück’, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmer überwiegend unbekannt war und von ihnen sehr unterschiedlich eingeordnet wurde. Im Gespräch wurde dann die poetische Erzählform herausgearbeitet und als erheblicher Schwierigkeitsfaktor bewertet. Experte C formuliert:

„... das ist schwierig für Schüler, also diesen poetischen Charakter, äh, von Literatur, dafür, da findet man erst wesentlich später Zugang zu, glaub ich, ne? Also die Geschichte an sich ist schön erzählt.“ (Experte C, Transkript HI I, 2229-2234).

Bei spezifischer Anschlusskommunikation sei die Erzählung aber in Klasse 7 denkbar, so Expertin D., die den Text auf dem leichtesten Level eingeordnet hatte und die unterrichtliche Moderation möglicherweise bei der Zuordnung bereits einbezogen hatte.

Konsens bestand darin, dass eine eindeutige Zuordnung zu einem Niveau grundsätzlich problematisch sein kann, es demgegenüber aber von hohem didaktischen Wert ist, das Spektrum der unterschiedlichen Niveaus, die angesprochen werden können, auszuloten. Sehr deutlich wurde dies in der Diskussion des inzwischen gut eingeführten Jugendromans ‘Löcher’ von Louis Sachar. Dieses Buch erschien drei Lehrkräften zunächst als passend für das erste Niveau, einer Person für das zweite. Die Diskussion zur Textgestalt erbrachte dann hohe Komplexität in der Gestaltung, aber verbunden mit einer handlungstragenden Rätselhaftigkeit, die Freude auch dort mache, wo nicht jeder Kniff der Erzählung nachvollzogen werde:

Ich glaube fast, dass es so’n bisschen ist, wie es bei guter Literatur meistens zu sein pflegt, dass man äh auf verschiedenen Levels genießen kann, das Buch. Ich glaube auch, dass man die Haupthandlung im Grunde sogar verstehen würde, wenn man die vielen Verzweigungen gar nicht – man hätte viel verloren, okay, aber man wird wahrscheinlich trotzdem die Grundgeschichte verstehen und wichtige Aspekte der Grundgeschichte und das find ich auch das Gute an dem Buch, dass auch, wenn wir von so was wie einer Leitmotivik

sprechen wollen, die eben in diese Rätselwelt dann leitet, dass da Schüler an literarische Techniken herangeführt werden auf einem Niveau und mit einer Anschaulichkeit, die ihnen eben entgegenkommt, und dann kann man vielleicht auch später mal von ihnen verlangen die Leitmotive in Effie Briest nachzuvollziehen, wenn sie das mal in diesen Bereichen, wo sie dann von mir aus abgeholt wurden, auch schon mal testen durften. (Experte E, Transkript HI I, 1251–1263).

Hier wird ein Plädoyer fürs Hinauflesen hörbar, das nicht eindeutig ausführt, ob das Heranführen an die literarischen Techniken quasi beiläufig und automatisch erfolgen könnte. Der Angebotscharakter des Textes wird jedenfalls betont. Der Experte B, Autor des Buch-Scans zu dem Roman, ist stärker an den unterschiedlichen Lesern orientiert:

Also zugegeben, man muss nicht jeden Querverweis, der drin ist, nachvollziehen und auffinden, um das Buch zu verstehen. Also ich hab das glaub ich auch aufgeschrieben. Also, wer jetzt nicht noch mitkriegt, dass jetzt zufälligerweise dieses Mittel gegen Fußpilz, das der Vater erfindet, genau so duftet wie Pfirsich und das ist ja diese berühmten preisgekrönten Pfirsiche von der Kate Barlow, also da (...) kommt ja irgendsowas wieder, oder dass der Livingston und die denselben Fußpilz haben, also wer das nicht mitkriegt, da diesen äh (...) kleinen Zusammenhang, (...) dann da kann man sich dann also auch verkümmeln und kann die Spannung rausnehmen. Wer's findet, weiß, entdeckt, hat seine Freude dran. Da würd ich Ihnen zustimmen, wer's nicht tut, da gibt es Querverweise, da geht auch nicht so viel verloren, ja, also es sind Möglichkeiten für Entdeckungen“ (Experte B, Transkript HI I, 1264–1294).

Insbesondere die Diskussion dieses Titels verdeutlicht, dass hier der potentielle Reichtum des Textes vor der Folie einer potentiell lohnenden Lektüre betrachtet wird. Ist diese zu erwarten, kann der Text nach Meinung der Experten eine sinnvolle Lektüre auch dann sein, wenn die Differenziertheit der literarischen Gestaltung (noch) nicht erfasst werden kann. Experte B verweist auf das grundsätzlich mögliche Verständnis. Im Diskussionsgang werden überdies typische Dimensionen einer literarischen Lesefähigkeit und eines entsprechenden Leseinteresses thematisiert, die für Schüler und Schülerinnen des ersten Niveaus kennzeichnend sind. Für 'Löcher' werden in Anschlag gebracht: die grundsätzliche Nähe der sozialen Probleme, die die Handlung präsentiert, zu denjenigen, die den Schülerinnen und Schülern vertraut sind, wenn auch transferiert in eine fremde, zum Teil phantastische Welt; die Spannung, die in der Rätselhaftigkeit der Handlung angelegt ist; das positive Ende. Zusammen mit der Diskussion um die Passung zu unterschiedlichen Leseniveaus und dem herausfordernden Charakter der Handlungsführung und Motivik, wird der Jugendroman implizit als ein Text deutlich, der – auch im Verbund mit einer Moderation durch Unterricht – die Zone der nächsten Entwicklung zu eröffnen vermag.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Problematisiert wurde allerdings, dass der Text nur in Übersetzung vorliegt. Neben der grundsätzlichen Frage, ob Übersetzungen im Deutschunterricht gerade der höheren Klassen gelesen werden sollen, stellte sich die Frage, inwiefern eine entsprechende Auswahl mit dem Fremdsprachenunterricht zu koordinieren sei. Diese Problematik hat starke Implikationen für die Ambitionen des Projektes, nicht einen nationalen Kanon zu fördern, sondern eher die innereuropäische Verständigung über Literatur.

Analog wurden auch bei der Diskussion der Texte für die weiteren Niveaus Textcharakteristika herausgearbeitet. Die entsprechenden Angaben wurden leitend für die Ausarbeitung des Referenzrahmens.

## 5. Zur Gestalt des Referenzrahmens

Auf der Basis der Expertendiskussionen in den unterschiedlichen Ländern wurde es möglich, für die Sekundarstufe I und II klar umrissene Lernerprofile zu bestimmen und mit Textcharakteristika zu verbinden, die diesen Profilen entsprechen können. Die Ergebnisse in den Teilprojekten wurden systematisch erfasst, in der Projektgruppe gebündelt und durch Rückkopplung mit den Expertinnen und Experten in den Ländern validiert. Sie haben den Charakter einer idealtypischen Synthese (vgl. Abb. 2 für die Kurzversion).<sup>9</sup> Schülerbezogen werden – wie im Buch-Scan – die Dimensionen ‘Leseerfahrungen’, ‘Interessen’, ‘Allgemeinwissen’ und ‘literarisches Fachwissen’ unterschieden. Textbezogen wird auf Stil, Figuren, Plot, Chronologie, Handlungsstränge, Perspektive und Bedeutung eingegangen. Progression zeigt sich dem Referenzrahmen zufolge in einer konsequenten Erweiterung möglicher Bezugshorizonte. Das erfahrungsorientierte Lesen, das am Erlebnis orientiert ist, wird potentiell durch das beteiligte und interessierte Lesen abgelöst. Demgegenüber stellt das erkundende Lesen eine Erweiterung dar. Lernerinnen und Lerner mit diesem Profil können noch stärker in unvertrautes Gebiet (sowohl auf thematischer als auch auf ästhetischer Ebene) vorstoßen. Spezifische literarische Merkmale wie Perspektivwechsel müssen nicht mehr so deutlich markiert sein wie für die vorangegangenen Niveaus. Die Erweiterungsbewegung setzt sich fort. Das fortgeschrittene vierte Niveau, „fokussierendes, reflektierendes Lesen“, könnte idealtypisch am Ende der Sekundarstufe I erreicht sein. Jetzt können auch subtiler gestaltete literarische Texte kundig gelesen werden. Auch aufgrund breiterer literarischer Erfahrungen kann auf dem fünften Niveau stärker kontextualisiert werden. Das höchste Niveau des Referenzrahmens erreicht die akademische Dimension: Der literarische Diskurs selbst wird für diese Schüler und Schülerinnen interessant und kann in Ansätzen bei der Lektüre und Bearbeitung von Texten einbezogen werden. Das Niveau, das im schulischen Raum selten erreicht werden dürfte, wird deshalb als (wissenschafts-)propädeutisch bezeichnet. Auf der Internetseite des Projektes werden Schülerprofile, geeignete Bücher mit übergeordneten Charakteristika und – im Sinne der didaktischen Konzeptionalisierung – auch Foci für Übergänge angegeben. Die auf den unterschiedlichen Seiten der Teilprojekte gelisteten Bücher wurden durch ein Voting von Lehrpersonen als

<sup>9</sup> Abb. 2 zeigt eine Kurzversion des Referenzrahmens. Die ausführliche Fassung ist auf folgender Seite zugänglich: <http://www.literaryframework.eu/keydocuments.html>.

passend für das jeweilige Niveau eingeschätzt.<sup>10</sup> Weniger bekannte Bücher wurden nur dann aufgenommen, wenn es eine hinreichende Zahl an Voten gab. Um die europäische Dimension des Projektes zu stärken, finden sich hinter jedem Titel Angaben zu Übersetzungen. Außerdem präsentiert die gemeinsame europäische Hauptseite internationale Titel. Die Listen sollen sukzessive erweitert werden. Über das Forum können Lehrpersonen, Didaktikerinnen und Didaktiker Vorschläge für geeignete Lektüren machen, deren Einstufung sich an Referenzrahmen und Buch-Scan orientieren soll und vom örtlichen Projektteam überprüft wird. Um eine undifferenzierte Stabilisierung von Kanonisierungstendenzen – die bei sehr bekannten Titeln per se gegeben ist – zu verhindern und dem Wunsch der Lehrkräfte nach Anregungen für die Lektüre zu entsprechen, kommt dem dynamischen Austausch über die Foren und in der Lehrerbildung einschließlich der Fortbildung Bedeutung zu.

Auf der Internetseite wird keine Relationierung zwischen Niveaus und Klassenstufen vorgenommen. Lediglich werden zwei Altersgruppen unterschieden: 12–15 Jahre und 15–19 Jahre. Damit ist es – für Lehrer und Lehrerinnen, aber auch für Schüler und Schülerinnen – möglich, jenseits einer Orientierung an Jahrgangsstufen eine Orientierung an unterschiedlichen Profilen und potentiellen Leistungsfähigkeiten vorzunehmen. Die Seite kann daher auch in besonderer Weise funktional werden, wenn es jenseits der Klassenlektüre um Buchempfehlungen für die individuelle Lektüre geht. Da die Internetseiten frei zugänglich sind, können selbstverständlich auch Schülerinnen und Schüler auf die Seiten zugreifen. Dies wird im niederländischen Projekt „lezen voor de lijst“ (siehe oben) auch explizit angezielt. Künftig wird zu verfolgen sein, inwiefern Schüler und Schülerinnen das Instrument für eine Selbsteinschätzung nutzen können. Berichte aus den Niederlanden weisen darauf hin, dass es für Lernerinnen und Lerner reizvoll sein kann, eine genauere Orientierung in Bezug auf ihr Profil und über Facetten ihrer (bisherigen) Leistungsfähigkeit zu gewinnen, auch um selbst eine Entwicklungsperspektive zu gewinnen.

## 6. Ausblick

Das Projekt LIFT-2 widmet sich der Konzeptionalisierung von Niveaus für den Bereich des literarischen Lesens. Es fokussiert Lernende der Sekundarstufen I und II und epische Texte in Form von Romanen und längeren Erzählungen. Die

<sup>10</sup> In Deutschland nahmen an diesem Voting für die Sekundarstufe I 359 Lehrkräfte teil, 175 füllten den Online-Fragebogen zu Ende aus, für die Sekundarstufe II nahmen 212 Lehrkräfte teil, 89 füllten den Fragebogen zu Ende aus. Die geringe Anzahl der Votings für die Sekundarstufe II könnte damit zusammenhängen, dass den Lehrpersonen das Instrument angesichts der Beschränkungen bei der Lektüreauswahl für die Oberstufe aufgrund des Zentralabiturs weniger bedeutsam erscheint.

Modellierung von Progression ist nahe am Handlungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer angesiedelt und basiert wesentlich auf der Eröffnung eines Diskursraumes – den Expertendiskussionen –, in dem das praktische professionelle Wissen der Lehrkräfte zu Schülerprofilen und Textqualitäten im Unterrichtsraum expliziert wurde. Der Referenzrahmen kann den Blick in der Weise auf literarische Gegenstände richten helfen, dass sie über ihre thematische Eignung, traditionelle Situierung, spezifische Attraktivität hinaus als Medien des Erwerbs zunehmend differenzierter literarischer Lesefähigkeiten in den Blick treten. Er ist insofern an Ziele der Kompetenzorientierung anschlussfähig und kann im Bereich der klassischen Leseförderung von Nutzen sein, auch für Bibliotheken. Mit dem Instrument des Buch-Scans können Lehrkräfte auch selbständig literarische Gegenstände im Hinblick auf ihr didaktisches Potenzial beschreiben. Die Intensität der Bearbeitung, die für ein differenziertes Ergebnis notwendig ist, kann allerdings nur aufgebracht werden, wo Bereitschaften und Möglichkeiten auch in zeitlicher Hinsicht bestehen. Die Expertinnen und Experten, die bisher im Projekt mitgearbeitet haben, betonen, dass sie längerfristig insbesondere dann von LIFT-2 profitieren könnten, wenn der Referenzrahmen mit noch reichhaltigeren Materialien ausgestattet wäre. Daher wird angestrebt, für die Buchempfehlungen auf den Seiten Buch-Scans zur Verfügung zu stellen. Zu prüfen ist aber auch, inwiefern eine Einübung in die Potenzialanalyse zur alltagskompatiblen Professionalisierung der Lehrkräfte im Bereich des Literaturunterrichts und seiner Gegenstände beitragen könnte. Hier bieten sich empirische Fallstudien an.

Die diskursive Auseinandersetzung um die Frage literarischer Komplexität im Hinblick auf unterschiedliche Lernerinnen und Lerner und mit Bezug auf konkrete literarische Angebote wurde seitens der Expertinnen und Experten als überaus ergiebig kommentiert. Neugierde bestand auch in Bezug auf die Anregung neuer Texte gerade für die Sekundarstufe I. Wir sehen darin einen deutlichen Hinweis darauf, dass im Bereich der Lehrerfortbildung – formell durch Veranstaltungen der Einrichtungen und informell auf der Ebene von Fachkonferenzen und im kollegialen Rahmen – entsprechende Räume geschaffen und unterhalten werden sollten. Auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und universitärer Literaturdidaktik kann an dieser Stelle gestärkt werden.<sup>11</sup>

Die Frage, inwiefern sich die Modellierung der Progression bewährt, stellt ein eigenes Untersuchungsfeld dar. Eine interessante Forschungsfrage besteht unter anderem darin, ob sich, bezogen auf die Lernerprofile, der Zusammenhang zwischen Leseerfahrungen, Interessen, Allgemeinwissen und literarischem Fachwissen in der skizzierten Form erhärten lässt. Sind in dieser Weise die relevanten Unterschiede zwischen fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern und weniger fortgeschrittenen (etwa auf Klassenebene) hinreichend erfasst? Erweist sich die Modellierung als hilfreich für die Unterrichtsplanung, -durchführung

<sup>11</sup> Für einen Ansatz, der in dieser Hinsicht aufschlussreich ist, vgl. Doecke/Van de Ven 2011.

und -reflexion von Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen? Welche Bedeutung hat die Modellierung für die Schülerinnen und Schüler? Ob der Referenzrahmen sich als Unterstützungsmedium bewährt, sollte im Rahmen von Begleitforschungen geprüft werden, um die Instrumente gegebenenfalls weiter anpassen zu können. Erweiterungen bieten sich in Bezug auf Schülerinnen und Schüler bis 12 Jahre und in Bezug auf weitere Gattungen und Medien, insbesondere den Film, an.

## Literatur

- Bamberger, Richard/Vanacek, Erich (1984): Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien/Frankfurt/Aarau: Jugend und Volk/Diesterweg/Sauerländer.
- Doecke, Brenton/Van de Ven, Piet Hein (Hrsg.) (2011): *Literary Praxis. A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature*. Rotterdam: Sense.
- Garbe, Christine/Holle, Karl/Salisch, Maria von (2006): Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim/München: Juventa, S. 115–154.
- Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (2004): Einleitung. Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: ein Forschungsüberblick*. Weinheim/München: Juventa, S. 11–35.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Böhnisch, M. (Hrsg.): *Didaktik Deutsch. Sonderheft. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“*, S. 46–65.
- Klieme, Eckhard et al. (2008): Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 319–344.
- Köster, Juliane (2005): Wodurch wird ein Text schwierig? – ein Test für die Fachkonferenz. In: *Deutschunterricht* 58, H. 5, S. 34–39.
- Pieper, Irene (Hrsg.) (2007): *Text, literature and 'Bildung'*. Strasbourg: Council of Europe (Language Policy Division; [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)).
- Pieper, Irene (2010): Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung; Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 11/1. Herausgegeben von Winfried Ulrich), S. 87–147.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15, N. 2, S. 41–44.
- 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: Eburon.

- Witte, Theo/Rijlaarsdam, Gert/Schram, Dick (2012): An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. (Special issue guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen). *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, S. 1–33.
- Witte, Theo/Samihaian, Tina (2013): Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries (eingereicht).
- Zabka, Thomas (2012a): Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchung vermuteter Zusammenhänge. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Fachliches Wissen* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 22). Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 35–52.
- Zabka, Thomas (2012b): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg: Fillibach (= Schriftenreihe des Arbeitskreises Literaturdidaktik im Symposium Deutschdidaktik 1), S. 139–162.
- Zibis, Alexander (2010): Durchführung und Bewertung des „Hildesheimer Literaturscans“ am Beispiel von Juli Zehs Roman „Corpus Delicti. Ein Prozess“ im Rahmen der Einführungsphase G9/G8 am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid (schriftliche Hausarbeit im Rahmen des 2. Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen; unveröffentlicht).



GD Bildung und Kultur

Programm für lebenslanges Lernen

**LIFT-2 Literature Framework for Teachers in Secondary Education – Referenzrahmen Literatur**

|                     |                                                       | Nur für Sekundarstufe II                                                                        |                                                                                       |                                                                                                                        |                                                                                                                                         |                                                                                                                         |                                                                                                            |
|---------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     |                                                       | <b>Level 1</b><br><b>Erfahrungs-</b><br><b>orientiertes</b><br><b>Lesen</b>                     | <b>Level 2</b><br><b>Beteiligtes,</b><br><b>interessier-</b><br><b>tes Lesen</b>      | <b>Level 3</b><br><b>Erkunden-</b><br><b>des Lesen</b>                                                                 | <b>Level 4</b><br><b>Fokussieren-</b><br><b>des, reflektierendes</b><br><b>Lesen</b>                                                    | <b>Level 5</b><br><b>Kontextuali-</b><br><b>sierendes</b><br><b>Lesen</b>                                               | <b>Level 6</b><br><b>Propädeuti-</b><br><b>sches Lesen</b>                                                 |
| <b>SchülerInnen</b> | <b>Lese-</b><br><b>erfahrungen</b>                    | ... haben zumindest durch die Schule Erfahrungen mit fiktionaler Literatur.                     | ... verfügen über einige lohnende Leseerfahrungen.                                    | ... haben gute Erfahrungen mit populärer und Jugendliteratur.                                                          | ... haben einige Erfahrungen mit anspruchsvollen literarischen Texten.                                                                  | ... haben breite Erfahrungen mit verschiedenen literarischen Werken, Gattungen oder Genres.                             | ... haben breite Kenntnis literarischer Texte aus verschiedenen Epochen, Stilen und Kulturen.              |
|                     | <b>Interessen</b>                                     | ... interessieren sich für Bezüge zum eigenen Umfeld, auch für fantastische Welten.             | ... sind hauptsächlich an konkreten sozialen Problemen interessiert.                  | ... haben Interesse daran, die in den Büchern vorgestellten (unbekannten) Welten zu erkunden.                          | ... sind interessiert an Themen jenseits ihrer eigenen Erfahrungen.                                                                     | ... sind offen für vielfältige Themen, Figuren, „kanonische“ Texte und theoretische Fragen.                             | ... haben umfangreiche Interessen, auch für Ästhetik, Stil und die jeweilige Poetik der AutorInnen.        |
|                     | <b>Allgemein-</b><br><b>wissen</b>                    | ... haben einen Wissenshorizont, der ihrer Lebenswelt/ ihrer unmittelbaren Umgebung entspricht. | ... haben grundlegendes Allgemeinwissen                                               | ... haben einige persönliche Interessen und entwickeln darin ausgebautes Spezialwissen.                                | ... haben durchschnittliches Allgemeinwissen über Welt und Gesellschaft, das es ihnen erlaubt, sich eine fundiertere Meinung zu bilden. | ... haben einen hohen Standard an Allgemeinwissen, der es ihnen erlaubt, auch neue Kontexte zu erschließen.             | ... haben vielfältiges historisches und kulturelles Wissen, das sie für den Lesekontext aktivieren können. |
|                     | <b>Literari-</b><br><b>sches</b><br><b>Fachwissen</b> | ... lesen mit grundsätzlichen Genreerwartungen.                                                 | ... sind sich verschiedener Genres, Gattungen und ihrer eigenen Interessen bewusster. | ... kennen einige berühmte und populäre Autoren sowie elementare erzählerische Kategorien (z. Bsp. Zeit, Raum, Figur). | ... haben Kenntnisse einiger narrativer Kategorien (Figuren und Erzähler, Plot, Perspektive)                                            | ... haben Werkzeuge und Termini zur Verfügung, die sie befähigen, über narrative Strukturen und Stile zu kommunizieren. | ... können Literatur aus verschiedenen Perspektiven erschließen.                                           |

|        |                         |                                                                                                               |                                                                                          |                                                                                                     |                                                                                               |                                                                                                                               |                                                                                                                                                          |
|--------|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bücher | <b>Stil</b>             | Vertraute und lebendige Sprache, literarisch einfach. Auch Komik.                                             |                                                                                          | Komplexere literarische Sprache, Ansätze von Ambiguität, komplexere rhetorische Figuren.            | Stilistische Diversität; ausdrucksstarke Sprache.                                             | Herausfordernde literarische Sprache (z. Bsp. durch historischen Abstand)                                                     | Experimenteller poetischer und metapoetischer Sprachgebrauch.                                                                                            |
|        | <b>Figuren</b>          | Wenige Figuren in klar beschriebenen Beziehungen, teilen Alter und Beschäftigungen/Interessen der LeserInnen. | Figuren und deren Beziehungen sind klar ausgearbeitet, mit vorhersehbaren Entwicklungen. | Komplexere, weniger vorhersehbare Figuren und Beziehungen sind möglich. Identifikation ist wichtig. | Ambivalenter und facettenreiche Figuren und Beziehungen, weniger zur Identifikation geeignet. | Figuren und Beziehungen können komplex, ambivalent und/oder unvorhersehbar sein und in komplexem historischen Kontext stehen. | Das Buch könnte es verlangen, Bezüge zu klassischen Vorbildern herzustellen, sowie mit Funktionen narrativer Elemente (wie den Figuren) experimentieren. |
|        | <b>Plot</b>             | Fesselnder, aufregender Plot mit Spannung. Geschlossene und befriedigende Schlüsse.                           | Fesselnder, aufregender Plot mit Spannung, offene Enden sind möglich.                    | Handlung kann unterbrochen werden und muss nicht immer explizit sein. Offene Enden.                 | Verschiedene Handlungsrythmen: Beschreibungen, Reflexionen, Dialoge, Monologe.                | Ereignisse stehen nicht länger im Mittelpunkt des Textes und/oder haben eine symbolische/implizite/allgemeinere Bedeutung.    |                                                                                                                                                          |
|        | <b>Chronologie</b>      | Linear, aber auch mit einigen Zeitsprüngen zur Spannungserzeugung.                                            | Zeitsprünge und wechselnde Perspektiven, die klar gekennzeichnet sind.                   | Rückblicke oder Vorwegnahmen, implizite Zeitsprünge sind möglich.                                   | Verschiedene Zeitebenen, nichtlineare Handlungsführung.                                       | Subjektive und relative Zeitordnung. Verschiedene Zeitebenen und Sprünge.                                                     |                                                                                                                                                          |
|        | <b>Handlungsstränge</b> | Übersichtliche Handlungsführung.                                                                              | Verschiedene Handlungsstränge, die klar aufeinander bezogen sind.                        | Verschiedene Handlungsstränge, nicht immer explizit aufeinander bezogen.                            | Verschiedene Erzählstränge, ohne explizite Verbindungen.                                      | Viele verschränkte Erzählstränge verlangen die kreative Beteiligung des Lesers, um sie zusammenzufügen.                       | Tragende metafiktionale Passagen.                                                                                                                        |

|  |                    |                                                          |                                                          |                                                                             |                                                                                                            |                                                                                                                                  |                                                                                             |
|--|--------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>Perspektive</b> | Erste oder dritte Person Singular.                       | Verschiedene Perspektiven, die klar gekennzeichnet sind. | Verschiedene Perspektiven, die nicht immer deutlich abgegrenzt sein müssen. | Multiperspektivität, wenn sie nicht zu experimentell ist.                                                  | Eher intransparente Perspektivwechsel.                                                                                           |                                                                                             |
|  | <b>Bedeutung</b>   | Einfach aufbereitete Themen, die Jugendliche ansprechen. | Einfache, eher nicht-ambige Aussagen.                    | Verschiedene Bedeutungsebenen – vom Ich/Selbst zum Anderen.                 | Texte mit einem gewissen Grad an Ambiguität. Implizitheit und Leerstellen verlangen Analyse und Reflexion. | Implizite, verschiedene Interpretationsangebote, diverse Deutungsebenen jenseits des Konkreten, vielfältige Themen und Kontexte. | Intertextuelle, meta-fiktionale, konkrete und abstrakte Motive und auch subtile Leitmotive. |

Pieper, Irene (2014): Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn:  
Der internationale Referenzrahmen LIFT-2 zu Progression und  
Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen. In:  
Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik/Volker Frederking; Axel  
Krommer (Hrsg.) (= Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 3.  
Herausgegeben von Volker Frederking; Hans-Werner Huneke;  
Axel Krommer; Christel Meier). Baltmannsweiler: Schneider, S.  
586-609.