GD Bildung und Kultur
Programm für lebenslanges Lernen

Universität Hildesheim

Das Projekt LIFT 2: Literature Framework for Teachers in Secondary Education

Ein **Comenius-Projekt** der Europäischen Union
Präsentation: Prof. Dr. Irene Pieper, Volker Pietsch (Universität Hildesheim)
Projektleitung: Dr. Theo Witte (Universität Groningen)
Unter Beteiligung der Universität Ostfinnland/Joensuu, der Universität Minho/Braga, der Universität Bukarest, der Karls-Universität/Prag und der Universität Hildesheim

Ziel des Projektes ist ein **europäischer Referenzrahmen** für Lehrende, die Literatur im Sekundarbereich unterrichten, einschließlich einer internationalen Webseite mit literarischen Titeln, die kompetenzbezogen klassifiziert sind. Das Instrument verbindet Lerner- mit Gegenstandsorientierung, indem es eine **Systematisierung von Kompetenzprofilen** sowie **Niveauunterscheidungen** vornimmt und diese auf Anforderungen literarischer Texte bezieht. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte über relevantes Erfahrungswissen verfügen, das eine Basis bietet.

	1) experentiell	2) identifikatorisch	3) reflexiv	4) interpretativ	5) literarisch	6) akademisch
LeserInnen	SchülerInnen mit sehr begrenzter literarischer Kompetenz wenig Erfahrungen Schwierigkeiten, sehr einfache Texte zu lesen, verstehen, interpretieren und zu würdigen Schwierigkeiten, eigene Leseerfahrungen und Büchergeschmack zu kommunizieren allgemeiner Entwicklungsstand inadäquat, um zur Erwachsenenliteratur Zugang zu finden Inhalt literarischer Texte wird als zu abgehoben und literarische Stilistik als zu schwierig empfinden Bereitschaft, Zeit und Mühe in Literatur zu investieren, gering. Umfang des Buches und Aufgabenstellung gewichtige Faktoren. Einstellung gegenüber dem Lesen Bedürfnis nach Spannung, Action und dramatischen emotionalen Konflikten.	SchülerInnen mit begrenzter literarischer Kompetenz Erfahrungen im Lesen fiktionaler Texte, jedoch nur selten von Erwachsenenliteratur Fähigkeit, literarische Texte zu lesen, zu verstehen und zu würdigen Fähigkeit, über persönliche Leseerfahrungen und Buchgeschmack Auskunft zu geben allgemeiner Entwicklungsstand ausreichend, um Erwachsenenliteratur zu verstehen, aber nicht, um Zugang zu einer Realität oder "Romanwelt" zu finden, die sich stark von ihren eigenen Erfahrungen unterscheidet Bereitschaft, Zeit und Mühe in Literatur zu investieren, aber nicht in großem Umfang. Buchumfang und Aufgabenstellung weiterhin bedeutend. Einstellung gegenüber dem Lesen Interesse an wiedererkennbaren Situationen, Ereignissen und Gefühlen Glaube, Literatur sollte "realitätsnah" sein	SchülerInnen mit moderater literarischer Kompetenz Erfahrungen im Lesen einfacher literarischer Texte Fähigkeit, diese Texte zu verstehen, zu interpretieren und anzuerkennen Fähigkeit, anhand eines Buches mit MitschülerInnen über soziale, psychologische und moralische Probleme diskutieren allgemeiner und literarischer Entwicklungsstand ausreichend, um Zugang zu einer komplexeren Erzählstruktur und zur Erwachsenenwelt zu finden Bereitschaft, Zeit und Mühe und Zeit in Literatur zu investieren, aber keine bereitwillige Wahl eines umfangreichen Buches oder einer schwierigeren Aufgabenstellung. Einstellung gegenüber dem Lesen Interesse an sozialen, psychologischen und moralischen Problemen Literatur dient dazu, die Welt kennenzulernen und eigene Ansichten anhand einer großen Bandbreite an Themen zu formen.	SchülerInnen mit großer literarischer Kompetenz Erfahrungen im Lesen einfacher literarischer Erwachsenentexte Fähigkeit, Literatur zu lesen, zu verstehen, interpretieren und zu würdigen, die nicht allzu komplex ist. Fähigkeit, eigene Deutungen und Geschmack erfolgreich zu kommunizieren allgemeiner und literarischer Entwicklungsstand ausreichend, u Eintritt in die Werke nahmhafter Autoren zu gewähren, vorausgesetzt, diese sind nicht zu komplex erwachendes ästhetisches Bewusstsein, Anerkennung literarischen Schreibens als Kunstform Bereitschaft, etwas in Literatur zu investieren ist deutlich, Seitenzahl und Aufgabenumfang sind nicht mehr von großer Relevanz. Einstellung gegenüber dem Lesen Bereitschaft, sich in komplexe Stoffe zu vertiefen, wie auch in reife Gefühle, die nicht zu weit von eigenen Erfahrungen entfernt sind. Interesse an narrativen Techniken und Textstrukturen interessiert sowie vielleicht an der Intention des Autors.	SchülerInnen mit sehr großer literarischer Kompetenz viele Erfahrungen im Lesen literarischer Texte Fähigkeit, komplexe Werke zu verstehen, zu interpretieren und zu würdigen, darunter auch alte Texte, die vor 1880 geschrieben wurden. Fähigkeit, sich mit anderen über Leseerfahrungen, Deutungen und Geschmack auszutauschen allgemeiner, historischer und literarischer Kenntnisstand befähigt, Zugang zu komplexen modernen und alten klassischen Texten zu finden Bewusstsein, dass Texte innerhalb eines kulturellen und historischen Kontextes wirken und dass Literatur ein Werkzeug sein kann, um etwa über die Vergangenheit und über kulturelle Identität zu lernen Bereitschaft, sich nicht nur in Themen und Strukturen zu vertiefen, sondern auch in literaturhistorische Hintergründe und Stil-richtungen. Einstellung gegenüber dem Lesen Interesse am literarischen Kanon, an Konventionen, kulturellen und historischen Hintergründen und bestimmten klassischen Autoren.	SchülerInnen mit verfeinerter literarischer Kompetenz reich an Erfahrungen mit literarischen Texten der Weltliteratur. Fähigkeit, Literatur in einen weiten Kontext zu setzen und Leseerfahrungen und –deutungen mit "Experten" zu diskutieren Allgemeinwissen sowie spezifisches kulturelles und literarisches Wissen hochentwickelt, befähigt dazu, Bedeutungen auszumachen und Beziehungen herzustellen, textimmanent ebenso wie hermeneutisch Bereitschaft, Zeit in Literatur zu investieren, groß, vorausge-setzt, dabei wird ein gewisser Grad an Autonomie gewahrt. Einstellung gegenüber dem Lesen Literatur fügt dem Leben eine weitere Dimension hinzu und hilft in ihrer existentiellen Funktion dabei die Wirklichkeit zu verstehen kritischer Leseansatz, der durch Vielseitigkeit, Leidenschaft und auch durch ein Interesse an akademischer Fachliteratur zu dem jeweiligen Thema ge-kennzeichnet ist

1.1
Die Grundlage: Ein niederländisches Muster sechs kumulativer Grade der literarischen Kompetenz (Alter 15 bis 18)

(Witte 2008, Arbeitsübersetzung: Volker Pietsch)

	1) experientiell	2) identifikatorisch	3) reflexiv	4) interpretativ	5) literarisch	6) akademisch
Texte	**Sprache** einfach, alltäglich **Themen und Protagonisten** orientieren sich eng an den Erfahrungen Jugendlicher **Struktur** klar und einfach, dramatische Ereignisse folgen in rasch, wenige verzögernde Strukturelemente wie Gedankengänge oder Beschreibungen	**Sprache** einfach, alltäglich **Themen und Protagonisten** für gewöhnlich adoleszent, obwohl die Texte für Erwachsene geschrieben sind **Struktur** dramatisch, ereignis- und temporeich, Spannung kann von Zeit zu Zeit durch beschreibende Passagen unterbrochen werden, geschlossener Ausgang	**Sprache** einfach **Themen und Protagonisten** von altersübergreifendem Interesse (Liebe, Tod, Freundschaft, Gerechtigkeit, Verantwortung), bevorzugt auch soziale oder politische Probleme **Struktur** komplexe, aber transparente Strukturen, mit einer tieferen Bedeutungsebene und meist offenem Ende, sofern der Text komplexe Erzähltechniken beinhaltet (etwa Zeitsprünge, Perspektivenwechsel, Motive etc.), sind diese explizit	**Sprache** mehrdeutig, metaphorisch **Themen und Protagonisten** nicht unmittelbar auf die Welt von Jugendlichen bezogen, dadurch weniger vorhersehbar. **Struktur** komplexer: unzuverlässige Perspektiven, implizite Zeitsprünge und Perspektivenwechsel, unbeantwortete Fragen, Ermutigung des Lesers zur Textinterpretation. .	**Sprache** stilistisch verfeinert, ungewohnte Wendungen, altmodisches Vokabular in historischen Texten **Themen und Protagonisten** fremde Erfahrungshorizonte, bei älteren Texten überkommene Werte und Normen einer historischen Wirklichkeit **Struktur** unkonventionell und komplex, Ambiguität und Subtilität	**Sprache** schwer zugänglicher, literarischer Stil, symbolisch und abstrakt, beinhaltet experimentelle Formen **Themen und Protagonisten** unter zahlreichen Verweisen auf andere Texte – Intertextualität essentiell für Verständnis und Deutung der Aussage **Struktur** sehr komplex, mit mehreren Bedeutungsebenen, die Durchdringung und Interpration der Handlung erschweren

2) Vergleich europäischer Curricula (s. Slager 2010)

2.1) Funktionen des Literaturunterrichts

Alle Staaten betonen die Funktion des Literaturunterrichte für die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit. Die Curricula der Niederlande und Rumäniens rekurrieren auf vier Paradigmen:
das kulturelle, das ästhetische, das soziale und das persönliche Paradigma (s. Janssen 1997). Das tschechische Curriculum folgt diesem Muster bis zu einem gewissen Grad, aber erwähnt die soziale Komponente nicht. Das portugiesische Curriculum ist allein auf die persönliche Entwicklung ausgerichtet. Deutschland ist das einzige Land, in dessen Curricula der Begriff des Lesegenusses eine auffällige Rolle spielt (untersucht wurden: Niedersachsen, Thüringen, Bayern). Auch Deutschland betrachtet den Literaturunterricht unter kulturellen und sozialen Maßstäben sowie unter denen der persönlichen Entwicklung, die Berücksichtigung inter- und massenmediale Zusammenhänge unterscheidet es aber von den anderen Staaten (weitere Perspektive).

2.2) Kriterien der Textauswahl

In Rumänien, Tschechien, der finnischen Sekundarstufe II, Bayern und Niedersachsen, beeinflussen Lehrer bzw. Schulbuchautoren die Textauswahl maßgeblich. In den Niederlanden, der finnischen Sekundarstufe I und Thüringen, haben die SchülerInnen mehr Wahlfreiheiten. Die erste Gruppe räumt der Auswertung der Curricula zufolge den angemessenen Texten die Priorität ein, die zweite dem Lesegenuss der SchülerInnen.
Finnland repräsentiert beide Gruppen: in der Sek. I sind die populärsten Bücher von Interesse, in der Sek. II verlagert sich der Fokus auf die klassische Tradition. In Deutschland gibt es zwar insgesamt ähnliche Tendenzen, doch richtet sich Thüringen besonders stark nach den bereits gegebenen Interessen der SchülerInnen aus. Bayern und Niedersachsen rücken den jeweiligen Eigenwert der literarischen Texte starker in den Mittelpunkt. Die Niederlande nehmen eine mittlere Position ein: die SchülerInnen können ihre Bücher selbst wählen, aber die LehrerInnen müssen ihr Einverständnis dazu geben.

3. Beschreibung eines repräsentativen literarischen Textes mithilfe des *Quick Scans* *(Textbeschreibungsrasters)*

einführende Anmerkungen zur Repräsentativität des Werkes:

Rang des Textes in nationalem Erbe / in der Weltliteratur

intermediale Bezüge (z. Bsp. Adaptionen)

kulturelle Resonanz (Wertschätzung/ Bekanntheitsgrad/ Medienpräsenz)

Dimension	Indikatoren der Komplexität
generelle Bedingungen der Auseinandersetzung mit dem Buch	erforderliche Zeit
	Interessen
	Leseerfahrungen
	Allgemeinbildung
	Fachwissen
Erfahrungen mit literarischem Stil	Vokabular
	Satzkonstruktion
	weitere stilistische Aspekte
Erfahrungen mit literarischen Verfahren	Erzähltempo und Ereignisdichte
	Linearität
	Handlungsstruktur
	Perspektivität
	Bedeutungsebenen
Erfahrungen mit literarischer Figuren-gestaltung	Tpysierung/Charakterisierung der Figuren
	Anzahl der Figuren
	Beziehungsstrukturen

Autorin dieser Analyse: Hartmut Deutelmoser

Autorin des Buches/ Titel / Erstenscheinungsjahr / ungefährer Schwierigkeitsgrad
Sachar, Louis: Löcher. Die Geheimnisse von Green Lake. Aus dem Englischen von Birgitt Kollmann. Weinheim und Basel: Beltz 1999. (Originalausgabe Holes, New York 1998).

Das Buch "Löcher" erhielt in den USA mehrere Preise und stand auf der Auswahlliste zum Deutschen Jugendliteraturpreis 2001, was zu seiner Bekanntheit wesentlich beigetragen hat. Hinzu kommen zahlreiche durchweg sehr positive Rezensionen.
„Löcher" ist ein Abenteuerbuch mit fantastischen Elementen, in dem ein Junge, wohl 14 Jahre alt, Außenseiter, Versager und Pechvogel, zu sich selber findet und Freundschaft schließt. Das sind klassische Jugendbuchthemen, die auch und gerade Jungen ansprechen. In den Schulen wird das Buch mehr und mehr gelesen. Das wird durch gefördert durch Unterrichtshilfen für die Lehrkraft (z. B. bei Beltz, Verlag an der Ruhr, Cornelsen und in Fachzeitschriften). Es erschien im März 2010 bei Beltz in der 15. Auflage.
Das Buch wurde 2003 verfilmt (mit bekannten Darstellern wie Sigourney Weaver, Jon Voight, Patricia Arquette, Tim Blake Nelson, Shia LaBeouf). Drehbuchautor war Louis Sachar selber. Der Film „Das Geheimnis von Green Lake", der sich nah an die Buchvorlage hält, erschien 2004 auch als DVD bei Walt Disney Studios Home Entertainment.
Außerdem gibt es eine Hörbuchfassung.
Der Roman „Kleine Schiffe" von Louis Sachar knüpft locker an „Löcher" an, ist aber keine Fortsetzung.

Dimension	Indikator	Beschreibung (Faktoren der Komplexität)
generelle Bedingungen der Auseinander-setzung mit dem Buch	Zeit	296 Seiten, relativ großer Druck;
	Interessen	Themen sind von hohem Interesse für Jugendliche: Außenseiter, Mobbing, Gruppenverhalten, Jugendstrafvollzug, Diskriminierung wegen Hautfarbe bzw. Herkunft. Überwindung von Ängsten, Ich-Findung beim Erwachsenwerden, (unglückliche) Liebesbeziehungen. Besonders interessant ist zu lesen, wie ein Außenseiter, Versager und Pechvogel nicht scheitert. Wegen des Abenteuercharakters des Buches spricht es gerade auch Jungen an.
	Lese-erfahrung	Wichtig ist gerade beim Lesen dieses Buches die Kompetenz; Leserwartungen gezielt zu nutzen.
	Allgemein-bildung	Die Thematik des Romans erfordert Wissen, das zum Teil im Roman mitgeliefert wird, zum Teil recherchiert werden muss. Mehr oder weniger fremd sind: Wilder Westen, Boot Camps (Jugendstrafvollzug in den USA), Lettland (vor über 100 Jahren), Emigration und Immigration, gemischtrassige Beziehungen in den USA vor 100 Jahren, giftige Schlangen und Eidechsen in der Wüste.
	Fachwissen	Erforderlich ist in erster Linie die Kompetenz, das Textschema zu erfassen, d. h. die verschiedenen Handlungsstränge zu erkennen und die Bezüge zwischen ihnen herzustellen.
Erfahrungen mit literarischem Stil	Vokabular	Das Vokabular ist einfach, schwierig ist höchstens der Gebrauch von amerikanischen Namen und gelegentlicher amerikanischer Ausdrücke. Insgesamt ist die Sprache leicht verständlich. Adjektive werden kaum verwendet, ab und zu sehr plastische Bilder. Die gefangenen Jungen im Camp sprechen eine Jugendsprache, die Jugendlichen lesern nah ist. Besondere Bedeutung kommt den Namen der Figuren zu.
	Satz-konstruktion	Die Satzkonstruktionen stellen keine besonderen Anforderungen. Es dominieren Hauptsätze (parataktischer Satzbau) und einfache Satzverbindungen.
	Stilistik	Anspruchsvoll sind die drei Handlungsebenen des Romans, da sie jeweils in einem anderen Stil geschrieben sind. Den Roman kennzeichnen viele Dialoge, was den Roman für junge Leser lebendig macht und das Verstehen erleichtert.
Erfahrungen mit literarischen Verfahren	Action	Der Roman ist spannend ist außerordentlich ereignisreich und enthält zahlreiche Überraschungen. Er enthält typische Elemente einer klassischen Abenteuergeschichte: Banditen, Schatzsuche, Familienfluch usw. Der Fortschritt der Haupthandlung wird zwar durch andere Handlungsstränge (Familiengeschichte Stanleys und Geschichte Kate Barlows) immer wieder unterbrochen, aber das steigert die Spannung eher, als das es sie mindert. Denn zum einen sind auch die Nebenhandlungen spannend, und von Mal zu Mal wir deutlicher, wie diese mit der Haupthandlung eng verknüpft sind. Das ist anfangs noch rätselhaft, steigert sich aber bis zum großartigen Romanfinale.
	Chronologie	In dem Roman gibt es drei Zeitebenen, die raffiniert miteinander verwoben sind: die Geschichte der Einwandererfamilie Yelnat aus Lettland (vor ca. 120 Jahren), die Geschichte der Lehrerin Kate Barlow (vor ca. 100 Jahren), die zur Revolverheldin wird, und die Geschichte Stanleys als erzählte Gegenwart. Diese Haupthandlung selber umfasst nur einen Zeitraum von einigen Wochen. Dazu kommen zahlreiche Rückblicke, in denen z. B. erzählt wird, wodurch Stanley ins Camp geraten ist oder die Erinnerung Stanleys an Gespräch mit seinem Vater über „Gottes Daumen", der sich als Berggipfel entpuppt. In den Zeitsprüngen und auch in einem zeitraffenden Erzählen liegt eine hohe Schwierigkeit.
	Handlungs-führung	Erzählt werden neben dem Hauptstrang zwei Handlungsstränge, die alle miteinander verknüpft sind, was sich dem Leser erst nach und nach erschließt und einen großen Teil der Spannung ausmacht. Diese Verknüpfungen zu verstehen, ist für die meisten jugendlichen Leser eine neue Leserfahrung. Hilfreich ist, dass das Ende des Romans geschlossen ist, dass also alle Handlungsstränge zusammengeführt werden, ohne dass Fragen offenbleiben.
	Perspektive	„Löcher" ist in auktorialer Erzählperspektive geschrieben. Nur bei der Hauptfigur Stanley gibt es a uch personale Erzählelemente, wenn von dessen Erinnerungen, Gefühlen usw. die Rede ist . Sie ermöglichen auch innere Monologe. Die Haupthandlung wird ausschließlich aus der Sicht Stanleys erzählt, wobei der Autor allerdings immer wieder Andeutungen einstreut, die auf Kommendes verweisen. Dieser Perspektivwechsel ist unauffällig und passt zu d en jeweils erzählten Abschnitten.
	Bedeutung	Manches am Roman erscheint absurd, fast skurril. Dazu gehört schon, durch welchen Vorfall Stanley ins Camp gekommen. Auch der Fluch, der angeblich auf den Yelnats lastet und ihr Versagen vor sich selber entschuldigt, ist voller Komik; so auch die Brautwerbung von Elya Yelnat in Lettland oder der Beruf des Vaters als Erfinder usw. Das birgt einerseits Tragik, ist aber auch voller Komik. Die Verknüpfung realer Elemente (Grundidee des Romans) mit fast phantastischen Elementen erfordert hohe Verstehenskompetenzen. Die Informationen und Rückblicke, die immer wieder eingestreut sind, geben den Lesern die Möglichkeit, die Ereignisse aller drei Erzählstränge wie in einem Puzzle zusammenzufügen. Das bedeutet sehr genaues Lesen.
Erfahrungen mit literarischer Figuren-gestaltung	Figur / Charakter	Die Figuren bieten ein hohes Identifikationspotential, vor allem Stanley, aber auch Zero. Die Erzählweise, aber auch die deutliche Sympathie, die der Autor für seine Figur Stanley hat, machen es dem Leser leicht, Stanleys Charakter und seine Entwicklung zu verstehen.
	Anzahl	Das Buch enthält zahlreiche (Neben-)Figuren, allein sieben Mitgefangene Stanleys. Dazu kommt das reiche Personal der zwei Nebenhandlungen. Deutlich bleibt aber immer, dass Stanley die Hauptfigur ist. Hier ist es wichtig, dass die Leser eine Übersicht behalten.
	Beziehungen	Die Art der Beziehungen zwischen den Figuren des Romans und insbesondere zu Stanley ist teilweise sehr komplex und vielschichtig und auch von unterschiedlicher Relevanz, sie verändert sich auch und wird z. T. erst nach und nach deutlich. Das macht das Buch einerseits schwierig, andererseits liegt darin ein großer Teil der Spannung, die der Roman enthält. Der Leser ahnt zunehmend die Zusammenhänge und will sie genauer verstehen. Der Autor unterstützt das durch zahlreiche Querverweise, die aber nicht notwendigerweise alle entschlüsselt werden müssen, um den Roman zu verstehen. (So haben z. B. Trout Walker und Clyde Livingston denselben Fußpilz, und das Mittel, das Stanleys Vater gegen Fußpilz entwickelt, duftet wie Kates Barlows preisgekrönte Pfirsiche. ü) Erforderlich zum Verstehen des Buches ist allerdings, als Leser stets einen Überblick über das Beziehungsgeflecht, das im Laufe des Romans zunehmend deutlicher wird, zu haben.

4. Expertendiskussion und Erarbeitung der Levels auf der Basis 15 eingeführter Titel

Skala 1: Sekundarstufe I (Alter 12 -15 Jahre) – Gymnasium oder Gesamtschule

	Level A	Level B	Level C	Level D
Stufe 7	zufriedenstellen d	gut	exzellent	n/a
Stufe 8	nicht zufriedenstellen d	zufriedenstellen d	gut	exzellent
Stufe 9	nicht zufriedenstellen d	nicht zufriedenstellen d	zufriedenstellen d	gut
zugeordnete Buchtitel	Kirsten Boie: "Nicht Chicago. Nicht hier." (1999) Louis Sachar: "Löcher" (1998) J. R. R. Tolkien: "Der (kleine) Hobbit" (1937)	Irene Dische: "Zwischen zwei Scheiben Glück" (1997) Willi Fährmann: "Es geschah im Nachbarhaus" (1968)	Friedrich Dürrenmatt: "Das Versprechen" (1958) Theodor Storm: "Der Schimmelreiter" (1888)	Alfred Andersch: "Sansibar oder Der letzte Grund" (1957) Ron Koertge: "Der Tag X – Die Zeit läuft" (2003)

```
A:  [aber (e)s]
B:  (weiß) nicht mehr, also es zwingt sehr zum genauen lesen von der
    (story), (is natürlich) auch didaktisch sehr gut (geeignet) (-) [ähm]
A:  [aber des] is doch jetzt interessant, weil das ja im grunde genommen
    auf der ebene des erzählens (e)n charakteristikum wäre (-) das (.) wo
    wir grade gesacht hatten, also das is aber für mittlere leser
B:  eigentlich schwierig
A:  äh, auf dem niveau SCHWER
B:  ja, (jedenfalls) die nebenhandlungen (-) (die) personen (-)
A:  [h=hm]
B:  [das] ist auch SCHWIERIG
E:  [(ja also hier)]
A:  [(und)] warum meinst du ähm (.) dass es trotzdem geht?
B:  weil (.) wei(h)eil es die schü(h)üler, weil es ja wie (e)n rätsel
    angelegt ist das buch
A:  [aha]
D:  [h=hm]
B:  und hier kann man rätsel lösen (-) eigentlich (-) die soll(e)n (.) es
    erschließt sich ja auch nach und nach un(d) man merkt
    (--) ja, nach und nach als leser (-) äh, dass das alles irgendwie
    miteinander zu tun hat (-) und (-) merkt, dass sich das eine aus dem
    andern ganz (plötzlich) erschließt, wie'n (.) wie so'n großes rätsel
A:  h=hm
B:  und dadurch wird es plötzlich spannend
A:  okay
C:  und
B:  [rätsel lösen]
C:  [also ich glaub], dass die hauptgeschichte doch sehr stark im
    vordergrund steht (-) und die is SO spannend, dass die ein(en)
    sozusagen auch für die leser, die jetzt (-) noch nich sich so leicht
    tun damit, dieses (-) rätsel zu lösen, das trägt durch, durch die
    geschichte
    [glaub ich, ne?]
A:  [h=hm]
B:  ja, aber die erklärt sich ja nur durch die äh äh (.) also mit den (-)
    mit hilfe der nebenhandlungen
E:  ich glaube fast (.) äh dass es so'n bisschen ist, wie es bei guter
    literatur meistens zu sein pflegt (.) dass man (.) äh auf
    verschiedenen levels (es) äh (-) 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
    sowas wie ner leitmotivik sprechen wollen, die eben in diese
    rätselwelt dann (.) dann leitet (-) ahm, dass da schüler an äh (.)
    literarische techniken herangeführt werden auf ei(ne)m niveau und mit
    einer anschaulichkeit, die ihnen (im/äm) eben entgegenkommt und (.)
    DANN kann man vielleicht auch später mal von ihnen verlangen (-) die
    leitmotive in effie briest nachzuvollziehen, wenn sie das mal (-) in
    in diesen bereichen, wo (sie) (--) dann von mir aus abgeholt wurden (-
    ) äh (.) auch auch schon mal (.) äh (.) testen durften
```

		LEVEL A (z. Bsp. "Löcher"/"Holes" von Louis Sachar)
Erfahrungen mit literarischem Stil	Vokabular	Einfach und vertraut.
	Satzkonstruktion	Geradlinig und klar.
	weitere stilistische Aspekte	Konkret und direkt, lebendige Sprache (Dialoge, Humor). Mehrdeutige Sprache sollte vertraut/ konventionell sein.
Erfahrungen mit literarischen Verfahren	Erzähltempo und Ereignisdichte	Aufregender/nervenkitzelnder Plot, Spannung. Geschlossener und befriedigender Ausgang.
	Linearität	Linear, explizite Zeitsprünge, wenn diese den Suspense stimulieren.
	Handlungsstruktur	Klare Struktur bevorzugt: mehrere Handlungsstränge sind möglich, solange sie transparent sind und zur Spannung der Erzählung beitragen
	Perspektivität	Vorzugsweise konstant. Erzähler in der ersten oder dritten Person.
	Bedeutungsebenen	Einfach zu entschlüsseln: Bezug auf kindliche/jugendliche Erfahrungen, Familienleben oder fantastische Welten.
Erfahrungen mit literarischer Figurengestaltung	Typisierung/ Charakterisierung der Figuren	Nähe zu Alter und Erwartungen des Lesers. Anteilnahme ist wichtig. Geschlossene/vorhersehbare, ansprechende Figuren.
	Anzahl der Figuren	Überschaubare Figuren: eine größere Anzahl kann erfasst werden, solange wenige Hauptfiguren Orientierung bieten
	Beziehungs-strukturen	Eindeutig definierte Beziehungen (Familie, Freundschaft, Liebe...)

Zur Diskussion:

Wie lässt sich sicherstellen, dass die Kompetenzgrade in der Praxis als durchlässige Entwicklungsstadien betrachtet werden und nicht auf eine dauerhafte Positionierung von SchülerInnen und Texten hinauslaufen?

Viele mehrdeutige Texte lassen sich auf mehreren Kompetenzgraden lesen, doch ab welchem Punkt kann man den SchülerInnen diese Literatur „angemessen" nahebringen (Potential vs. Banalisierung)?

Die niederländischen Daten fußen auf einem an individueller Leseförderung orientierten Literaturunterricht, in dem gemeinsame Arbeitsprozesse der Klasse anhand desselben Buches eine marginale Rolle spielen. Inwiefern lässt sich das Modell übertragen? Finden SchülerInnen unter Anleitung der Lehrperson und Einbezug der Klassendiskussion nicht auch Zugang zu Literatur höherer Komplexität? Welche Konsequenzen hat das für die Kategorisierung von Texten?

Lassen sich die Lehrkonzepte der verschiedenen Nationen mit einer radikal schülerorientierten Leseförderung vereinen?

Vor dem Horizont der Spannung zwischen Leseförderung und literarischem Lernen stellt sich die Frage: Wie lässt sich die Schülerorientierung mit einer Entwicklungsperspektive verbinden, welche die weitere Ausbildung der literarischen Rezeptionskompetenz im Blick hat?

Inwiefern sind die Kriterien der Textbeschreibung differenziert genug? Z. Bsp.:

Welche Rolle spielt das gesellschaftliche Image eines Textes, das historischen Schwankungen unterworfen sein kann (z. Bsp. gesteigerte Rezeption durch Popularität aktueller medialer Bearbeitungen…)? Welche Rolle spielt das soziale Umfeld der Lesenden für die Zugänglichkeit von Texten? Wiegen mitunter Wiedererkennungswerte aus Milieus und Subkulturen stärker als Fragen formaler Komplexität?