

Colloquium Masterarbeit

Erstkorrektur Dr. Ulrike Sayatz

Zweitkorrektur Prof. Dr. Almut Hille

SoSe 2023

Masterarbeit

*Adaptionen literarischer Texte für DaF-Lernende
auf A1- , A2- und B1-Niveau*

MA Susanne Probst

suprobst@posteo.de

Creative Commons Lizenz: CC BY-SA

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. LITERATURADAPTIONEN FÜR A1, A2 UND B1 ALS LEHRMATERIAL - ÜBERBLICK	3
3. LESEN IN L1 UND L2	7
3.1.LESEVERSTEHEN ALLGEMEIN UND IN DER L1	7
3.2.LESEVERSTEHEN IN DER L2	10
3.3.WAS BEDEUTET ES, EINEN LITERARISCHEN TEXT ZU ‚VERSTEHEN‘?	16
3.4.DAS LESEVERSTEHEN IM GER	21
4. KRITERIEN FÜR LERNSTANDSANGEMESSENE VEREINFACHUNGEN VON LESETEXTEN FÜR DAF-LERNER*INNEN	23
4.1.DIE WORTEBENE: ANGEMESSENHEIT IN LEXIKALISCHER HINSICHT	24
4.2.DIE SATZEBENE: ANGEMESSENHEIT IN BEZUG AUF FLEXION UND SYNTAX	31
4.3.DIE TEXTEBENE: ANGEMESSENHEIT IN BEZUG AUF MITTEL DER TEXTKOHÄSION	40
4.4.ANGEMESSENHEIT IN BEZUG AUF DIE LITERARISCHE KOMPLEXITÄT	42
4.5.ANGEMESSENHEIT IM GRAFISCHEN DESIGN	46
5. KRITERIEN FÜR DIE LITERARISCHE ADÄQUATHEIT VON ADAPTIONEN	46
6. KRITERIEN FÜR DIE DIDAKTISCHEN ANGEBOTE DER LEHRMATERIALIEN	48
7. ANALYSE DER LEHRMATERIALIEN	53
7.1.B1: DIE ENTDECKUNG DER CURRYWURST VON UWE TIMM, ADAPTIERT VON ANGELA VITT	53
7.2.A2-B1: RICO, OSCAR UND DIE TIEFERSCHATTEN VON ANDREAS STEINHÖFEL, ADAPTIERT VON ACHIM SEIFFARTH	62
7.3.A1: HEIDI VON JOHANNA SPYRI, ADAPTIERT VON IRIS FELTER	65
8. FAZIT UND AUSBLICK	66
9. LITERATUR	69

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1: Produktiver, rezeptiver und potentieller Wortschatz	25
Abbildung 2: Language Level Evaluator	31
Tabelle 1: GER-Niveau und Wortschatzumfang für Deutsch	28
Tabelle 2: Textdeckung Wortschatz B1-Adaption	57
Tabelle 3: Textdeckung Wortschatz A2-B1-Adaption	63
Tabelle 4: Textdeckung Wortschatz A1-Adaption	66

1. Einleitung

Diese Masterarbeit untersucht Adaptionen literarischer Texte für DaF-Lerner*innen. Solche Lernmaterialien eignen sich sowohl zum selbstgesteuerten Lernen als auch zum gemeinsamen Lernen in Sprachkursen. Die Lehrbuchverlage, insbesondere der Klett- und der Hueber-Verlag, bieten ein breites Spektrum didaktisch aufbereiteter Literaturadaptionen an. So reichen die Bücher in der Reihe *Deutsch - leichter lesen* des Klett-Verlags von A1- bis B1-Niveau und setzen den Schwerpunkt bei Klassikern der Kinder- und Jugendliteratur wie *Momo* von Michael Ende; mit *Anne Frank - Aus dem Tagebuch* ist auch eine nichtfiktionale Adaption dabei. Der Hueber-Verlag gibt in der Reihe *Leichte Literatur* A2-Adaptionen berühmter Werke der deutschsprachigen Literatur heraus, darunter *Faust* von J.W. Goethe und *Der zerbrochene Krug* von H. v. Kleist.

Im Vergleich zu Übersetzungen, an die der Anspruch gestellt wird, der literarischen Gestaltung eines Werkes möglichst umfassend gerecht zu werden, steht bei diesen Literaturadaptionen ein anderes Ziel im Vordergrund. Sie haben das besondere Potential, ein eigenes Leseerlebnis in der Zielsprache zu schaffen, bei dem Lerner*innen sich als relativ selbstständige Lesende der Zielsprache erfahren, während sie gleichzeitig fast nebenbei ihre zielsprachlichen Fähigkeiten und ihr kulturelles Wissen ausbauen (s.a. Schüler/Gadow 2019: o.S.). Natürlich kann die adaptierte und didaktisierte Version fortgeschritteneren Lerner*innen auch als Brücke zur Lektüre des Originaltexts dienen, wie es das Beispiel einiger Studierender im DaF-Bachelor der Marmara-Universität im Sommersemester 2022 zeigt, die sich von einer adaptierten und sehr stark gekürzten Version von Otfried Preußlers ‚Krabat‘-Roman ausgehend zum Original-Roman voranarbeiteten. In der vorliegenden Masterarbeit möchte ich aus überwiegend linguistischer und didaktischer Perspektive untersuchen, wie aus einem literarischen Text, der den Lernenden auf ihrem Lernniveau zunächst verschlossen ist, ein Lernmaterial wird,

1. das für sie lesbar ist und es ihnen ermöglicht, sich beim Lesen auf den Inhalt zu konzentrieren,
2. das etwas vom Reiz des Ausgangstextes bewahrt,
3. das zum Erwerb neuer Wörter und Konstruktionen anregt und die Diskursfähigkeit der Lernenden steigert.

Der Schwerpunkt der Arbeit soll dabei auf dem ersten der drei Punkte liegen, weil dieser die Voraussetzung für die weiteren beiden Punkte darstellt. Wenn die Vereinfachung des Textes nicht gelingt, dann ist die gesamte Adaption hinfällig, denn dann könnte man besser mit (Auszügen aus) dem Originaltext arbeiten.

In **Kapitel 2** wird zunächst ein Überblick über Literaturadaptionen auf dem DaF-Buchmarkt und deren Platz im Verhältnis zu Adaptionen für andere Zielgruppen gegeben.

Kapitel 3 ist den theoretischen Grundlagen des Leseverstehens gewidmet. Hier werden Grundbegriffe zum Leseverstehen allgemein und in der L2 geklärt. Auch auf die pragmatisch orientierten Kann-Beschreibungen des GER zum Leseverstehen wird hier eingegangen. Das Kapitel schließt mit einer Reflexion darüber, was Leseverstehen in Bezug auf literarisches Lesen bedeutet.

In **Kapitel 4** werden Kriterien der sprachlichen und literarischen Angemessenheit für DaF-Lernende Schritt für Schritt entwickelt. Dazu werden empirische Studien zum Leseverstehen, andere Analysen von Literaturadaptionen sowie theoretische Forschungsbeiträge über literarische Einfachheit/Komplexität herangezogen.

Sprachliche Einfachheit lässt sich graduieren und in einem gewissen Umfang quantifizieren (Henning et al. 2022: 102). Daher werden zusätzlich zu den qualitativen auch quantitative Kriterien entwickelt, die für die empirische Analyse der Lehrmaterialien (Kapitel 7) ein höheres Maß an Objektivität ermöglichen, ohne die Validität der Analyse zu verringern.¹

Literarische Komplexität ist dagegen prinzipiell nicht quantifizierbar. Albrecht Koschorke (2017: 6) geht in einem Gedankenexperiment einmal der Möglichkeit nach, literarische Komplexität quantitativ zu fassen:

Das Maß für ästhetische Komplexität wäre dann die Verwebungsdichte möglicher oder aktualisierter Relationen zwischen den Elementen, die das Kunstwerk umfasst. Der Rechenzeit der maschinellen Algorithmen könnte man dementsprechend die ›Deutungszeit‹ menschlicher Kunstrezipienten zur Seite stellen.

Kurz darauf wendet er ein, dass das Auszählen möglicher Relata in einem Kunstwerk „wie ein feststehendes Set“ insbesondere aufgrund der „prinzipiell nicht abschließbaren“ Fülle an Rezeptionsmöglichkeiten literarischer Texte nicht möglich sei (ebd.). Die Analyse literarischer Komplexität wird also immer eine qualitative Angelegenheit sein. In diesem Rahmen und

¹ Rein quantitative ‚Messgeräte‘ für sprachliche Komplexität, die es in Form von sog. Lesbarkeitsindizes bereits gibt, gehen dagegen häufig auf Kosten der Validität, etwa wenn sie einfach die Lemmata (Types) und die Lexemzahl pro Satz (Satzlänge) auszählen. Dann ist fraglich, ob es wirklich die sprachliche Komplexität ist, die diese Indizes messen.

beschränkt auf Erzähltexte werden in **Kapitel 4.4** Kriterien für abnehmende Komplexität in Analogie und Abgrenzung zu Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur entwickelt.

Kriterien für die Adäquatheit zum originalen Kunstwerk werden in **Kapitel 5** aus typischen Qualitätsmerkmalen literarischer Texte entwickelt, wie sie in der Literaturdidaktik diskutiert werden.

Kapitel 6 greift die Frage auf, was und wie DaF-Lerner*innen aus Literaturadaptionen bzw. aus Graded-Reader-Materialien lernen können. Dabei werden empirische Studien überwiegend aus dem ESL-Bereich ausgewertet und daraus - soweit möglich - Kriterien für wirksame Übungen und Aufgaben abgeleitet.

In **Kapitel 7** erfolgt die empirische Analyse der Lehrmaterialien. Dabei werden die in Kapitel 4, 5 und 6 entwickelten Kriterien auf drei Adaptionen angewendet. Anders als in Forschungsarbeiten mit einem eher induktiven Vorgehen ist die empirische Analyse in der vorliegenden Arbeit nicht der Ausgangspunkt des Erkenntnisgewinns sondern hat eher die Funktion, die zuvor entwickelten Kriterien auf ihre Tauglichkeit zu testen. Die Materialauswahl soll die drei GER-Niveaus A1, A2 und B1 abbilden und sie soll der Vergleichbarkeit halber auf Erzähltexte beschränkt bleiben.

Darauf folgt ein Fazit (**Kapitel 8**).

2. Literaturadaptionen für A1, A2 und B1 als Lehrmaterial - Überblick

Auf dem deutschen Lehrbuchmarkt gibt es vielfältige Literaturadaptionen, u.a. für Deutsch als Fremdsprache. Die Produktseiten der Lehrbuchverlage geben hier einen guten Eindruck:

<https://www.klett-sprachen.de/easy-readers-daf/r-1/321#reiter=titel&niveau=A0>

<https://shop.hueber.de/de/catalog/category/view/id/16344/#category-16345>

Der Klett-Verlag bringt in den Reihen *Easy Readers* und *Deutsch - leichter lesen* zahlreiche Adaptionen für DaF-Lerner*innen auf den Niveaus A1 bis B2 heraus. Adaptiert wird neuere deutschsprachige Literatur vom späten 19. Jh. bis zur Gegenwart, darunter viele Klassiker der Kinderliteratur (von Johanna Spyri bis Michael Ende) und Literatur mit Bezug zur deutschen Geschichte und Gegenwart (von Heinrich Böll bis Thomas Brussig; mehrere Kinder- aber auch Erwachsenenbücher von Erich Kästner), dazu gehören auch zwei nicht-fiktionale Adaptionen über das Dritte Reich.

Zum Klett-Verlag gehört auch der DaF-Bereich der Marke BlackCat/Cideb, die sich auf

Literaturadaptionen und originale Lesematerialien für den Fremdsprachunterricht in Italienisch, Englisch, Deutsch und Spanisch konzentriert.

Die anderen großen Lehrbuchverlage Hueber und Cornelsen verlegen ebenfalls Literaturadaptionen. In der Reihe *Leichte Literatur* des Hueber-Verlages erscheinen Adaptionen und Neuerzählungen älterer deutschsprachiger Literatur vom Mittelalter bis zum 18. Jh. (Nibelungenlied bis Heinrich v. Kleist). Der Cornelsen-Verlag konzentriert sich auf vereinfachende Adaptionen für den Schulunterricht in Deutschland, dazu gehören die Reihen *Einfach lesen* zur Leseförderung ab der 5. Klasse mit Adaptionen von Kinder- und Jugendbüchern, sowie die Reihe *Einfach klassisch*, in der literarische Texte vom 18. Jh. (Romantik, Klassik, Bürgerliches Trauerspiel) bis zum Realismus des frühen 20. Jh. adaptiert werden, weil sie zur Schullektüre gehören.

Neben den Adaptionen für L2-Lernende gibt es also auch Adaptionen für verschiedene andere Zielgruppen, z.B. leseungewohnte Jugendliche, Menschen mit geistiger Behinderung.

Wenn von Vereinfachungen die Rede ist, dann wird häufig die Hoffnung geäußert, dass eine Adaption für mehrere Zielgruppen geeignet sein wird (s. z.B. die Richtlinien für Easy-Reader-Material der IFLA, 1999). Dies muss im einzelnen geprüft und ggf. auch in der Praxis ausprobiert werden. Auf den ersten Blick scheinen die *Einfach-klassisch*-Bücher von Cornelsen auch für B2-Lesende gut geeignet, weil sich die Adaption weitgehend darauf beschränkt, ältere deutschsprachige Literatur in die deutsche Gegenwartssprache zu übertragen. Und Gegenwartsliteratur können B2-Lesende sich laut GER z.T. schon zutrauen (GER 2022: 71²).

Allerdings bestehen auch wesentliche Unterschiede in Bezug auf die Ausgangsbedingungen verschiedener Lesenden-Gruppen: Kinder versus Erwachsene, Menschen mit Lese- und /oder Lernbehinderung versus neurotypische Menschen, Menschen mit Deutsch als Fremdsprache versus als Zweitsprache versus als frühe Zweitsprache. Mal abgesehen von den sehr unterschiedlichen lebensweltlichen Interessen zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nimmt auch die Erfahrung mit literarischer Komplexität mit dem Alter durch das Lesen zu.

Entsprechend der Zielgruppe und vor allem entsprechend der Adaptionsbedürftigkeit des Ausgangstexts entstehen dann Adaptionen, die unterschiedlich stark in den Text eingreifen. Sie lassen sich auf dem folgenden Meridian anordnen: Den einen Pol bilden Neuerzählungen, bei

² B2: „Kann Romane lesen, die einen ausgeprägten Plot (= Erzählhandlung) haben und in unkomplizierter, nicht allzu differenzierter Sprache verfasst sind, vorausgesetzt dass er/sie sich Zeit lassen und ein Wörterbuch benutzen kann.“

denen ein vollkommen neuer Text entsteht, der den Ausgangstext als literarischen Stoff nutzt. So wird beispielsweise in der Reihe *Leichte Literatur* des Hueber-Verlags ein Teil des Nibelungenlieds neu erzählt, das Büchlein trägt den Titel *Siegfrieds Tod*. Auch die anderen Adaptionen in derselben Reihe erweisen sich als sehr frei und lösen sich fast vollständig von der sprachlichen Gestalt der meist zwischen 200 und 300 Jahre alten Originale (meist Dramen). Grundlegende Aspekte der literarischen Gestalt bleiben dennoch sogar hier erhalten: Die Figurenrede als allgemeines Merkmal der dramatischen Form, der Verlauf der Dialoge (von starken Kürzungen abgesehen), die zentralen Charakteristika der Figuren und die auf diesen Charakteristika aufbauenden Konflikte, aus denen sich schließlich die Handlung ergibt.

Den anderen Pol bilden Textausgaben, bei denen nicht adaptiert sondern in besonderer Weise ediert wurde. Dazu gehören Editionen, wie man sie aus dem deutschen Schulalltag der Sekundarstufe I und II kennt, bei denen lediglich eine Zeilenzählung oder einzelne Erklärungen (etwa zu Archaismen) eingefügt sind, ohne dass in den Text selber eingegriffen wird. Auch Parallel-Ausgaben mit dem deutschen Original und einer fremdsprachlichen Übersetzung in parallelem Textlauf gehören diesem Bereich an (vgl. Frank 2018).

Adaptionen, die nur wenig in den Text eingreifen, erscheinen z.B. in der bereits erwähnten Reihe *Einfach klassisch* des Cornelsen-Verlags, die sich an leseungewohnte Schüler*innen oder DaZ-Schüler*innen in Deutschland in der Sekundarstufe richtet. Bei Ausgangstexten wie *Kleider machen Leute* von Gottfried Keller beispielsweise ist die Distanz zur Gegenwartssprache und damit der Adoptionsbedarf geringer.

Alle Adaptionen lassen sich zwischen den oben dargestellten Polen einordnen. In jedem Fall handelt es sich um eigenständige und vollständige literarische Texte, die aus sich heraus ‚funktionieren‘ müssen, ebenso wie Bühnen- oder Filmadaptionen. Aus diesem Grund scheint der Begriff Adaption besonders angemessen (s.a. Frank 2018). Die Lehrbuchverlage nutzen dagegen oft Bezeichnungen wie „vereinfachte Texte“, „gekürzt und bearbeitet“ etc.

Die Adaptionen nutzen sprachliche Vereinfachungen, inhaltliche Vereinfachungen (darunter oft starke Kürzungen) und peritextuelle Möglichkeiten (zum Beispiel Bilder/ Abbildungen, oft als Bilderlexikon), um den Lesenden Unterstützung bei der Lektüre zu bieten. Das Kürzen ist so grundlegend für die ganze Textsorte Literaturadaption, dass die Verlage ihre Adaptionen häufig als ‚gekürzte Fassung‘, ‚gekürzt und vereinfacht‘ oder ‚meisterlich gekürzt‘ anpreisen. Allein die Seitenzahl gibt einen ersten Eindruck: ‚Die Entdeckung der Currywurst‘ von Uwe Timm (s. Kap. 7) halbiert sich von 187 Seiten (Original-Taschenbuchausgabe) auf 95 Seiten

(Easy-Readers-Ausgabe im Klett-Verlag). Dies ist umso bemerkenswerter, da sprachliche Vereinfachungen zunächst normalerweise zu einer Längung des Textes führen. Meist bemühen sich die Verlage, innerhalb einer Reihe Lesehefte mit ungefähr einheitlichem Textumfang anzubieten (Frank 2018: 25). Daher werden längere Texte mitunter mehr als halbiert, Short Stories, Kalendergeschichten und andere sehr kurze Erzähltexte dagegen gar nicht gekürzt (s. z.B. die Ausgabe von drei kleinen Stefan-Zweig-Novellen für B1-Lernende in der Easy-Readers-Reihe des Klett-Verlags). Bei der Auswahl der Ausgangstexte orientieren sich die Verlage Bernarda (2018: 26) zufolge am Status als „bekannte Klassiker“ (ebd.), am Stoff und daran, ob eine Vereinfachung gut machbar erscheint.

Für den DaF-Bereich werden auch eigens entwickelte Lese-Materialien entwickelt, beispielsweise in der Reihe *Leo & Co.* im Klett-Verlag, oder die Reihen *Lesehefte Deutsch als Fremdsprache* und *Erzählungen* im Hueber-Verlag. Die Autor*innen dieser Materialien sind manchmal zugleich auch als Adaptor*innen tätig. Die Bezeichnungen *Easy Reader*, *Graded Reader* oder *DaF-Lektüren* beziehen sich auf Lese-Materialien für DaF-Lerner*innen allgemein - Originale und Adaptionen.

Aus didaktischer Sicht fügen sich an dieser Stelle auch literarische Texte ein, die von vornherein in Einfacher Sprache (s. Kapitel 4.1.) verfasst und daher nicht Gegenstand dieser Arbeit sind. So hat beispielsweise der Erzählband *Lies! Literatur in Einfacher Sprache*, herausgegeben von Hauke Hückstädt (2020) in den vergangenen Jahren Aufsehen erregt. Er ist das Ergebnis eines Projekts des Literaturhauses Frankfurt, bei dem bekannte deutschsprachige Autor*innen sich für eine kurze Erzählung an bestimmte vorher vereinbarte Regeln der *Einfachen Sprache* halten. Bereits die erste Erzählung im Band, eine Kurzgeschichte von Kristof Magnusson (*Die billige Wohnung*), zeigt, dass auch mit sehr einfachen sprachlichen Mitteln Spannung erzeugt und Ambiguität geschaffen werden kann und dass es gut möglich ist, die Infantilisierungs-Falle, die im Zusammenhang mit Leichter Sprache oft diskutiert wird, zu vermeiden. Weder im Stil noch im Inhalt erinnert diese Kurzgeschichte an Texte in Kinderbüchern.

Die meisten Kriterien, die in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 4 entwickelt werden, eignen sich zur Bewertung aller Lesetexte, also auch originaler Texte. Mit dieser Arbeit ist außerdem keine Wertung oder Empfehlung in Bezug darauf verbunden, ob originale oder adaptierte Texte besser für den Unterricht geeignet sind. Eine solche Empfehlung ist in so allgemeiner Form

auch gar nicht möglich, die Entscheidung hängt vielmehr von der jeweiligen Lernsituation ab. Je größer die Auswahl, desto besser die Chance, genau das passende Lernmaterial zu finden.

3. Lesen in L1 und L2

Die nun folgenden Kapitel beschreiben das Leseverstehen allgemein (Kap. 3.1.) sowie in der L2 (Kap. 3.2.) aus psycholinguistischer Sicht. Das Ziel ist es, Grundbegriffe des Leseverstehens einzuführen und dabei zu identifizieren, welche Prozesse auf Leserseite stattfinden, um später darauf achten zu können, wie die Textgestaltung diesen Prozessen entgegenkommen kann.

3.1. Leseverstehen allgemein und in der L1

Von außen betrachtet stellt sich das Lesen in etwa so dar: Ein Mensch hält den Blick auf einen Text gerichtet. Sein Blick bleibt für etwa eine Viertelsekunde stehen (Fixation), gleitet in einem noch kürzeren Zeitraum weiter (Sakkade) und bleibt wiederum stehen. Gelegentlich springt der Blick zurück (Regression). Diese Augenbewegungen sind messbar und stellen die Grundlage für zahllose empirische Untersuchungen u.a. zum Leseverstehen dar. Aus ihnen ist bekannt, dass das eigentliche Lesen während der Fixation geschieht, die auch den Löwenanteil der Lesezeit ausmachen. Doch was passiert dabei im Kopf?

Nach dem heutigen psycholinguistischen Erkenntnisstand entsteht im Kopf der Lesenden ein kohärentes mentales Modell des Textinhalts als Ergebnis eines aktiven Konstruktionsprozesses (Kaiser /Peyer 2011: 83, s.a. Diederichs 2022:16).³ D.h. Kommunikationsmodelle, die von einem Sender und einem Empfänger ausgehen, wobei letzterer ein Signal lediglich dekodiert, sind zur genauen Modellierung des Leseprozesses nicht geeignet (s.a. Kaiser /Peyer 2011: 5), weil stets nur wenig überhaupt enkodiert wird (zur Präsuppositions-Abhängigkeit des Verstehens s. Lutjeharms 1988 :113 f, s.a. Diederichs 2022: 12). Den größeren Teil der Information müssen die Lesenden selbst mitbringen, indem sie den Text mit ihrem außersprachlichen Wissen verbinden (Kaiser /Peyer 2011: 5; letzteres wird auch als elaborative Inferenz bezeichnet, s.u.).

³ Neben der Bezeichnung *mentales Modell* wird auch die weitgehend gleichbedeutende Bezeichnung *Situationsmodell /situation model* verwendet (Kintsch 1994, zit. nach Diederichs 2022: 16)

Können sie das nicht, wird der Text nicht verstanden.⁴

Können sie das aber, so bauen sie Kohärenz zunächst innerhalb von Sätzen (lokale Kohärenz), dann von immer größeren Einheiten, schließlich vom ganzen Text (globale Kohärenz) auf (Kaiser/Peyer 2011: 83 f), wobei fortwährend auf jeder Ebene Verbindungen zum Vorwissen und Weltwissen hergestellt werden (s.a. Inferenz, s.u.). *Kohärenz* kann dabei definiert werden als das Zusammenhängen sprachlicher Einheiten in einer strukturierten Ganzheit (Adamzik 2002) und meint besonders häufig den inhaltlichen bzw. „konzeptionellen Zusammenhang des Textes, d. h. die zugrundeliegende Konstellation von Begriffen und Relationen“ (Brinker 2001:18, zit. nach Adamzik 2002: 54).

Demgegenüber wird mit Kohäsion des Textes die sprachliche, insbesondere die grammatikalische Seite der Kohärenz bezeichnet (Lutjeharms 1988: 58, s.a. Adamzik 2002: 58⁵). Mittel der Textkohäsion verbinden Sätze, Absätze und größere Textteile (s. Kap. 4.3) Eines dieser Mittel sind z.B. Personalpronomen, die meist zurückverweisen (anaphorische Bezugnahme / Anapher; z.B. ‚Der Täter ...‘ → ‚Er ...‘), manchmal aber auch vorwärts verweisen (kataphorisch: Das habe ich von Anfang an geahnt, dass Sie hinter der Sache stecken!).

Das Füllen von deiktischen Elementen wie z.B. Pronomen wird als Inferenz bezeichnet (Kaiser /Peyer 2011: 84). Inferenz ist allerdings noch mehr als das: jeder Vorgang des Füllens bzw. Schließens-auf ist Inferenz. Dazu gehört die logische Inferenz (Wer sagt: „Mein Schwager spielt Saxofon.“, der muss auch eine Schwester oder einen Bruder haben.), Brücken-Inferenz (z.B. die Auflösung von Anaphern: *sie* → *meine Schwester*), elaborative Inferenz (die Verbindung mit /Ergänzung durch Weltwissen, z.B. der Kanzler → Olaf Scholz) (Kaiser /Peyer 2011: 84). Die elaborative Inferenz kann weit über den Text hinausgehen und ermöglicht damit die Erstellung eines erinnerbaren mentalen Modells der Textinhalte (Kaiser /Peyer 2011: 84). Mitunter wird diese Verbindung zwischen Textinhalten und aktiviertem eigenen (Vor-)Wissen auch als ‚knowledge-based inference‘ bezeichnet (Kintsch /Rawson 2005: 20, zit. nach Diederichs 2022).

Inferenz erscheint als nötiger Teil der Herstellung von Kohärenz: Wenn Kohärenz das Vernähen von Elementen zu immer größeren Sinneinheiten (vertikal) ist, so ist Inferenz u.a. das

⁴ Missverständnisse dagegen entstehen eher, wenn Kohärenz zwischen falsch verstandenen Einzelbedeutungen scheinbar „erfolgreich“ hergestellt wird und das kohärente Ergebnis plausibel genug klingt.

⁵ „die grammatischen Beziehungen zwischen Ausdrücken [eines Textes]“, ebd.
Es gibt auch abweichende Verwendungen der Termini. So schlägt z.B. Brinker (2001) vor, auf den Begriff Kohäsion zu verzichten und stattdessen verschiedene Arten der Kohärenz je näher zu bezeichnen (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird die geläufigere Bezeichnungskonvention (s.o.) genutzt.

Einsetzen von Weltwissen in die vielen leeren Stellen, an denen der Text etwas voraussetzt, ohne es zu benennen (horizontal).

„Weltwissen“ wird in psycholinguistischen Modellen des Leseverstehens noch genauer erläutert als die zum Kontext passenden semantischen Schemata, also die Frames und Scripts (Kaiser/Peyer 2011: 86f), die auch für den Erstspracherwerb eine große Rolle spielen und sehr eng mit dem mentalen Lexikon verbunden, wenn nicht sogar direkt ein Teil davon sind. Frames sind statische Zusammenhänge, z.B.: Was ist auf einem /was gehört zu einem Bahnhof. Scripts beziehen sich dagegen auf Handlungen:

Scripts [...] sind also eine Art Drehbücher, in denen Informationen zu Rollen, Objekten und der Reihenfolge der einzelnen Szenen festgehalten werden, z.B. „Wie läuft ein Kinobesuch ab?“ (Kaiser/Peyer 2011: 87)

Einzelbedeutungen müssen dann in ein bereits aktiviertes Skript nur noch eingefügt werden. Wenn sie nicht passen, also das falsche Skript ausgewählt wurde, dann ist die Wahrscheinlichkeit eines Rückwärtssprungs (Regression) im Text groß; Skripte und Kontext sorgen z.B. auch dafür, dass von einem Wort nur diejenige Bedeutung stärker aktiviert wird, die zum Skript passt, so dass Homonyme uns normalerweise nicht verwirren.

Die Herstellung von Kohärenz erfolgt inkrementell, d.h. vom ersten Wort einer Überschrift an wird ein ganzes Syntagma extrapoliert, werden Erwartungen für den gesamten Text erstellt und dann fortwährend angepasst (vgl. Kaiser /Peyer 2011: 86 f).

Kompetentes Lesen zeichnet sich durch eine besonders genaue Antizipation aus.⁶ Es zeichnet sich auch dadurch aus, dass beim Lesen größere Einheiten auf einmal erfasst werden können, weil sie in ihrer Gesamtgestalt als Chunks, also als zusammengesetzte sprachliche Zeichenform, verfügbar sind. Kaiser/Peyer (2011: 49) sprechen in dem Zusammenhang in Anlehnung an Rod Ellis (zit. nach ebd.) von „einer ‚praktisch unlimitierten‘ Anzahl von Strukturen verschiedenster Größe und Komplexität, deren statistische Häufigkeiten mental gespeichert seien und in die Interpretation jeder sprachlichen Äußerung einfließen.“ Die Antizipation größerer Einheiten kann dann sogar Lücken (fehlende Buchstaben, schlechtes Schriftbild,

⁶ Dies ist möglich, weil die Lesenden prozedurales Wissen darüber haben, auf welche Hinweise (*cues*) sie in einer Sprache achten müssen. Das gilt natürlich für Wortbedeutungen und alles, was sich daraus ergibt, z.B. kann auf *deshalb* nur die Folge /Konsequenz einer zuvor erwähnten Ursache folgen. Dies gilt aber auch für den Satzbau und andere grammatikalische Eigenschaften. Z.B. kann unmittelbar auf *deshalb* nur ein Verb folgen, weil *deshalb* als Adverb einen Hauptsatz einleitet. Für eine kurze und anschauliche Einführung in das *competition model* der Satzverarbeitung und das Konzept von *cue validity* und *cue strength* s. Gamper (2016: 83 ff), s.a. Bates /MacWhinney (1989)

unbekannte Wörter etc.) kompensieren. Westhoff (2001) bietet dazu einen sehr anschaulichen Selbstversuch an, der hier im Anhang zur Verfügung steht.

Die erwartungsgesteuerten Anteile des Leseprozesses werden häufig als Top-Down-Prozess bezeichnet (Kaiser/Peyer 2011: 28). Ihm steht der Bottom-Up-Prozess, also der daten- bzw. stimulusgesteuerte Prozess gegenüber (vgl. Kaiser/Peyer 2011: 28). Beide Prozesse laufen auf allen Hierarchieebenen (s.u.) ab, da auf jeder Ebene neue Daten ‚von unten‘ hinzukommen, aus denen sofort Erwartungen für den Top-Down-Prozess errechnet werden.

Für kompetente Lesende beginnt der Leseprozess auf oder sogar oberhalb der Wortebene.⁷ Nur wenn ein Wort neu ist, geht der Prozess noch einige Stufen hinab auf die Buchstabencluster- und Buchstabenebene (d.h. die graphophonische Ebene) (Weis 2000: 40).

Die Hierarchiehöhe bezieht sich dabei auf die Größe der sprachlichen Einheiten, um die es geht, und damit gleichzeitig auch auf den Grad der Bewusstheit der Verarbeitung: Auf den hierarchieniedrigen Stufen (Buchstaben, Buchstabencluster, Morpheme, Wörter, syntaktische Muster) läuft vieles vollständig automatisiert ab (Diederichs 2022: 12). Dies ist die Voraussetzung dafür, dass die Vorgänge im hierarchiehöheren Bereich, welche bewusste Aufmerksamkeit erfordern, gut ablaufen können, denn dem Arbeitsgedächtnis und damit der Kapazität für bewusste Verarbeitung sind von Natur aus enge Grenzen gesetzt (vgl. Lutjeharms 1988)

Sowohl bei hierarchiehohen als auch bei hierarchieniedrigen Prozessen können Lese-Strategien zum Einsatz kommen. Damit sind geübte Verfahren des Umgangs mit Schwierigkeiten gemeint, die bewusst oder wenigstens potentiell bewusst genutzt werden (andernfalls: ‚Prozess‘, Kaiser/Peyer 2011: 9). Beispiele für solche Strategien im hierarchiehohen Bereich sind: Schlüsselwörter erkennen, Wichtiges von Unwichtigem trennen, Inhalte aus dem Kopf wiedergeben, elaborieren, d.h. bewusst zu Bekanntem in Verbindung oder Kontrast setzen (vgl. Weis 2000: 31). Strategien sind lehrbar und werden ja auch im Deutschunterricht in der Schule gelehrt.

3.2. Leseverstehen in der L2

3.2.1. ... im Vergleich zur L1

Die Prozesse der Kohärenzbildung und der Inferenzbildung sind grundlegend auch beim Lesen in der L2 dieselben.

⁷ Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen u.Ä. werden häufig nicht eigens fixiert, wenn sie antizipierbar und redundant erscheinen.

Ein allgemeiner Unterschied besteht darin, dass beim Lesen in einer (schwächeren) L2 mindestens zwei mentale Lexika gleichzeitig aktiv sind. Das zeigt sich z.B. darin, dass Kognaten (z.B. *Lampe* - *lamp*) besonders schnell erkannt werden, dass Homographen und ‚falsche Freunde‘ unwillkürlich mitaktiviert werden (*kulak* (türk. ‚Ohr‘), *kulak* (russ. ‚Faust‘)) und dass beim Lesen einzelner Wörter in der L2 auch für die Äquivalente in der L1 (nach denen nicht gefragt wurde) Priming-Effekte festgestellt werden (Kaiser/Peyer 2011: 35). Beim Lesen in der L2 können die vorteilhaften Transfer-Effekte genutzt werden, während die Interferenz-Effekte gehemmt werden müssen.

Je nach L2-Lesekompetenzniveau bestehen auf allen Verarbeitungsebenen Unterschiede (Weis 2000 S. 23f): Durch unbekannte Wörter und Strukturen entstehen im Bottom-Up-Prozess viele Lücken. Dies schränkt das Funktionieren aller weiteren Prozesse von vornherein stark ein. Die geschickten Antizipationen und die schnelle Mustererkennung der Top-Down-Prozesse stehen außerdem nur teilweise zur Verfügung und sind nur teilweise automatisiert. Damit geht einher, dass das Lesen häufiger unterhalb der Wortebene ansetzen muss, dass es stärker auf ‚blinde‘ Bottom-Up-Strategien angewiesen ist, dass ein großer Teil des Arbeitsspeichers mit hierarchieniedrigen Prozessen (z.B. Worterkennung) ausgelastet ist und für hierarchiehöhere Prozesse (z.B. Überlegungen über eine Figur in einer Erzählung) nur eingeschränkt zur Verfügung steht und als Folge all dessen nicht zuletzt: dass das Lesen in der L2 die Lesenden geistig und körperlich stärker anstrengt.

Eine vielgenutzte Möglichkeit der Entlastung bieten hierarchiehohe Top-Down Lesestrategien. So können die Lesenden z.B. ganz bewusst die Überschrift, zugehörige Bilder, die Art der Publikation, die Textsorte, das Thema, den Kontext etc. nutzen, um Erwartungen zu bilden. Dies stößt nur an zwei Stellen an Grenzen: Zum einen sind Textsorten sowie Frames und Skripts (s.o.) kulturspezifisch und können sich z.T. erheblich unterscheiden: Weder Bahnhöfe noch Kinobesuche sind überall auf der Welt gleich (s.a. Weis 2000: 24). Zum anderen wird die Erwartungsabhängigkeit nicht selten zum Problem. Im Bottom-Up-Prozess herrscht typischerweise noch viel Unsicherheit vor. Wenn Lernende den eigenen Erwartungen mehr trauen als ihrem Sprachwissen, kann sich dies wie ein verstärkter Confirmation Bias auswirken (Laufer 2003: 571). Die Worterkennung wird erst im Laufe des Erwerbsprozesses sicherer und dadurch unabhängiger vom Kontext (Weis 2000: 24).

Insbesondere die Herstellung globaler Kohärenz (oder überhaupt oberhalb der lokalen Ebene) scheitert oft, auch wenn Teile des Textes verstanden werden, weil Verständnislücken sich nach oben hin potenzieren.

3.2.2. Faktoren des Leseverstehens in der L2

Im Folgenden werden einzelne Faktoren, die Einfluss auf das Leseverstehen haben, näher erläutert und nach Möglichkeit gegeneinander gewichtet.

Das L2-Kompetenzniveau

Das Kompetenzniveau in der L2 ist der stärkste Prädiktor für den Leseerfolg. Bossers (1991) kommt auf der Grundlage von Lesetests in L1 und L2 sowie Grammatik- und Lexiktests zu der Schlussfolgerung, dass das L2-Kompetenzniveau die Varianz in der Leseleistung zwischen verschiedenen Lesenden zu ca. 58% erklärt (Kaiser/Peyer 2011: 15). In einer Studie von Lee-Schallert (1997) sind es 56% (im Vergleich zu 30% Varianzaufklärung durch die Lesefertigkeit in der L1) (Kaiser/Peyer 2011: 15), bei Bernhardt/Kamil (1995) nur 30-38%, allerdings auch dort deutlich stärker als der andere gemessene Faktor L1-Lesekompetenz (Weis 2000: 19f). Der verbleibende Rest muss auf weitere, weniger einflussreiche Faktoren zurückzuführen sein.

Wenn sich die 4 Fertigkeiten nicht simultan entwickeln, kann es jedoch Verzögerungseffekte geben. Auch fließende L2-Sprecher*innen lesen langsam, wenn sie zwar über einen großen Wortschatz verfügen, jedoch aufgrund geringerer L2-Leseerfahrung ihre visuelle L2-Worterkennung nur wenig automatisiert haben (Kaiser/Peyer 2011: 33). Die Ausbildung einer weitgehend automatisierten Worterkennung kann deutlich schneller erfolgen, wenn Lernende bereits mit einem ähnlichen oder sogar demselben Schriftsystem vertraut sind. Doch auch dann „macht die ungewohnte Buchstabenfolge in der Fremdsprache längere Fixierungen und häufige regressive Sprünge notwendig.“ (Weis 2000 S. 24). Die Studien, die Kaiser/Peyer (2011) anführen, zeigen einmal mehr: Lesen in der L2 lernt man vor allem durch (viele) Lesen in der L2.

Die Lesefertigkeit in der L1

Ein großer Teil der Lesefertigkeit in der L1 ist sprachspezifisch und nicht auf eine L2 übertragbar. Top-Down-Lesestrategien (mehr oder weniger bewusste), welche die Inhalte des Textes betreffen, könnten dagegen prinzipiell übertragbar sein und beginnen bereits auf der Ebene des Satzverstehens, eine Rolle zu spielen.

Von der Satzebene aufwärts betreffen Strategien des erfolgreichen Lesens die fortlaufende und zügige Einordnung in den Gesamtzusammenhang des Textes (→ Kohärenz auf möglichst hoher Ebene), die Priorisierung einzelner Informationen (wichtig/unwichtig) anhand dieses Textzusammenhangs, die Verknüpfung mit Vorwissen u.Ä., insgesamt also ein Fokus auf den (Gesamt-) Inhalt, statt einzelne kleine Bausteine des Inhalts, verstandene wie unverstandene.

Daran schließen sich die folgenden Fragen an: Können die Lernenden ihre L1-Fertigkeiten auf das Lesen in der L2 übertragen? Passiert dieser Transfer von selber? Unter welchen Umständen ist dieser Transfer möglich?

In Querschnittsstudien von Clarke (1980, zit. nach Kaiser/Peyer 2011:13) zeigte sich, dass sich die Lesekompetenz in der L1 zu Beginn des L2-Erwerbsprozesses noch nicht auf den Leseerfolg auswirkt. Das heißt, schwache und starke L1-Leser*innen lasen auf den Anfängerniveaus in der L2 noch gleich gut. Der Einfluss der L1-Lesekompetenz nahm dann mit steigendem Lernniveau zu.⁸ Diese Beobachtung wurde danach in vielen weiteren Studien bestätigt (Kaiser/Peyer 2011:14 f) und mit der sog. Short-Circuit-Hypothese erklärt:

Limited control over the language short-circuits the good reader's system causing him/her to revert to poor reader strategies when confronted with a difficult or confusing task in the second language. Clarke 1980: 204f, zit. nach Kaiser/Peyer 2011: 14

Der Befund ist wenig überraschend, da hierarchiehohe Top-Down-Prozesse Daten aus dem Bottom-Up-Prozess benötigen, um zu funktionieren. Interessant ist, dass bereits Clarke (1980) darauf hinweist, dass die Art der Aufgabe (oder des Leseziels) eine Rolle dafür spielt, ob es zu einem Kurzschluss-Effekt kommt. Auch bei Taillefer (1996) hing das Ausmaß des Transfers günstiger Lesestrategien aus der L1 in die L2 von der Aufgabe ab, welche die Proband*innen zu lösen hatten (Kaiser/Peyer 2011: 15). „Lesen auf Verständnis“ (ebd.) rief einen stärkeren Strategie-Transfer-Effekt hervor.

Die Beobachtung des Short-Circuit-Effekts passt gut mit einigen psycholinguistischen und neurolinguistischen Forschungsergebnissen zusammen. Neu hinzukommende Sprachen werden zunächst noch an anderen Stellen im Gehirn verarbeitet als die L1. Auf einem hohen Kompetenzniveau und auch bei bilingualen Sprecher*innen werden dagegen L1 und L2 in denselben Gehirnarealen verarbeitet (Kaiser/Peyer 2011: 17). Beim Lesen in der L2 wurde mehr Aktivität in den für Sprache zuständigen Gehirnarealen beobachtet als beim Lesen in der L1, wo

⁸ Übrigens müssen Lesestrategien nicht anhand der L1 erworben werden, der umgekehrte Weg ist auch möglich. Eine Studie mit Studierenden der Universität Bagdad zeigt, dass die Proband*innen durch neue Lesestrategien aus dem Fremdsprachunterricht (Englisch) auch in ihrer L1 ihren Leseerfolg steigern konnten. (Kaiser/Peyer 2011: 9ff)

die Lesenden schnell über die sprachliche Form hinaus zur nicht-sprachlichen konzeptuellen Ebene, also zum mentalen Modell, vorangehen können (ebd.). Letzteres weist in eine ähnliche Richtung wie die o.g. Überlegungen zur Begrenztheit des Arbeitsgedächtnisses: Solange das Arbeitsgedächtnis mit Bottom-Up-Prozessen und hierarchieniedrigen Prozessen ausgelastet ist, bleibt nur wenig Kapazität für die Kohärenzherstellung auf höheren Ebenen übrig.

Die Short-Circuit-Hypothese wurde später zur sog. Schwellenhypothese weiterentwickelt (Weis 2000: 20), der zufolge im Spracherwerbsprozess eine Schwelle besteht, ab der den Lesenden ihre erstsprachlichen Strategien zur Verfügung stehen, ab der sie also ungefähr so wie in ihrer Erstsprache lesen können. Allerdings geht aufgrund des Untersuchungsdesigns vieler Studien nicht klar hervor, ob man von einer Schwelle i.S. eines Meilensteins in einer Entwicklung sprechen kann, oder ob es sich eher um ein Kontinuum handelt. Eine Studie, die dies versucht hat, verzeichnet einen „sprunghaften Anstieg“, also eine Schwelle (Lee/Schallert 1997:727, zit. nach Kaiser/Peyer 2011: 15) Andere Studien zeigen dagegen ein Kontinuum (Hu/Nation 2000, Schmitt et al. 2011, zit. nach Tschirner 2019). Kaiser/Peyer 2011 schlagen vor, die Schwelle dort anzusetzen, wo der Einfluss der L1-Lesefertigkeit in der Korrelationsanalyse den Punkt der statistischen Signifikanz erreicht. Das wäre jedoch eine recht willkürliche Festlegung, insbesondere wenn die Korrelation vorher und auch danach ebenso kontinuierlich zunimmt. Yamashita (2002, zit. nach Kaiser/Peyer 2011):

„... stellt fest, dass die notwendige ‚Schwelle‘ für den Transfer von L1-Lesekompetenzen individuell sehr unterschiedlich anzusetzen sei und dass L1-Lesekompetenzen bei guten Leserinnen und Lesern durchaus geringe Sprachkenntnisse in der Fremdsprache kompensieren können.“

Zwei weitere Studien kommen auch zu dieser Schlussfolgerung. Da sich keine bestimmte Schwelle unabhängig von der individuellen Person und dem jeweiligen Text ermitteln lässt und sie somit für jede Leser*in-Text-Interaktion neu ermittelt werden müsste, erscheint es sinnvoller, bestimmte Leseziele (je Text) und Lesekompetenzziele (je Person) bewusst zu setzen und transparent zu machen. So geht beispielsweise auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen vor (s. Kap. 3.4).

Was als Minimalziel sinnvoll erscheint, hängt sicher auch von der Textsorte ab. In den Beispieldeskriptoren zum Lesen in der Freizeit findet man im GER die Formulierung „Kann der Handlung folgen, wenn ...“. M. E. ist dies als Schwelle nicht zufällig gewählt, sondern verweist darauf, dass es einen Qualitätssprung darstellt, in einer Erzählung der Handlung folgen zu können. Selbstverständlich ist ein Erzähltext ist viel mehr als sein Plot, sonst wäre eine

Zusammenfassung auf Goodreads oder Wikipedia so gut wie der Text selbst, doch durch die Nachvollziehbarkeit des Plots schließt sich erstmals eine Gestalt. Erst ab hier ist es im Prinzip möglich, eine Geschichte auch für andere wiederzugeben bzw. nachzuerzählen.

Kontrastivität zwischen L1 und L2

Dass die Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit zwischen L1 und L2 den Erwerbsprozess (diachron) entscheidend prägt, ist offensichtlich. Aber auch auf das Leseverstehen zu einem bestimmten Zeitpunkt (synchron) hat die Unterschiedlichkeit zwischen L1 und L2 Einfluss. Zwei Personen auf demselben Lernniveau, die denselben Text lesen, werden aufgrund ihrer verschiedenen Erstsprachen unterschiedliche Strukturen verständlich oder unverständlich finden.

Da DaF-Adaptionen sich normalerweise nicht auf die vielen unterschiedlichen Erstsprachen einstellen können, soll auf Kontrastivitäts-Effekte in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. In aller Kürze sei hier nur gesagt: Kontrastivität führt vor allem bei denjenigen Strukturen zu Verständnisproblemen, die überhaupt anfällig für Interferenz sind. Das sind solche Strukturen, die in der L1 ebenfalls existieren und die „eine Reorganisation der Verbindungen zwischen konzeptuellen und syntaktischen Mustern erfordern“ (Uljin and Kempen 1976, zit. nach Kaiser et al. 2014: 225). Gänzlich fremde Strukturen seien dagegen weniger problematisch.

In der Studie von Kaiser/Peyer (s. Kap. 4.2) wurde nur bei 3 von 7 Struktur-Paaren die ähnlichere Struktur signifikant leichter verstanden (Kaiser et al. 2014: 237f). Bei den anderen Strukturen war das Verständlich ähnlich gut oder schlecht, wobei die nicht-kontrastive (also der L1 ähnliche) Struktur stets um wenige Prozentpunkte besser verstanden wurde. Allerdings hatten die Proband*innen häufig auch mit nicht-kontrastiven Strukturen große Schwierigkeiten, so dass Kaiser et al. zu dem Schluss kommen, dass Kontrastivität für das Leseverstehen zu einem gegebenen Zeitpunkt, also in der synchronen Perspektive, nur ein kleinerer Faktor unter mehreren ist.

Was die diachrone Perspektive anbelangt, so ist zu erwarten, dass Lerner*innen auf dem Anfängerniveau sehr stark den Transfer aus der L1 nutzen (müssen), so dass sich die Kontrastivität zwischen L1/LX und L2 dort noch stark auswirkt, während die Lerner*innen auf einem höheren Lernniveau bereits die L2 selbst als Transferbasis nutzen können, so dass sich der Effekt der Kontrastivität verringert.

Die leichtere Verständlichkeit einer Struktur kann neben der Ähnlichkeit mit der L1/LX auch auf universelle Satzverarbeitungs- und Wahrnehmungsprinzipien zurückgehen, was im Rahmen von Markedness-Theorien diskutiert wird (s. Kap. 4.2).

Situative Faktoren

Je nachdem, welches Interesse an einem Text besteht oder welche Aufgabe im Unterricht gestellt wurde, können Lesende ihren Lesestil bzw. die „Lesetiefe“ (Kaiser/Peyer 2011: 23) anpassen. Der Anspruch an das Leseverstehen ist dabei jeweils unterschiedlich hoch, so dass der Leseerfolg unterschiedlich erscheint.

Einen sehr starken Einfluss auf das Leseverstehen hat das Vorwissen zum Thema. Dies ist der einzige Faktor, der in einigen Studien stärkere Auswirkungen hatte als das Lernniveau in der L2 (vgl. Lutjeharms 1988).

Weitere individuell-situative Faktoren wie Lesemotivation, Tagesform oder Zufriedenheit mit dem allgemeinen Lernsetting können sich auf die Leseleistung auswirken.

Da die Lehrkraft selber über die Aufgabenstellung entscheidet, da man durch eine geeignete Textauswahl und gute Vorentlastung für ausreichend Vorwissen sorgen kann und da sich Motivation, Zufriedenheit etc. idealerweise durch positive Lernerlebnisse einstellen, sollen die situativen Faktoren hier eher als abhängige Variablen angesehen werden und sind nicht weiter Gegenstand dieser Arbeit.

3.3. Was bedeutet es, einen literarischen Text zu ‚verstehen‘?

Wie in Kapitel 3.1. erwähnt, kann das Leseverstehen als das Herstellen eines mentalen Modells der Textbedeutungen beschrieben werden. Der Text ‚entsteht‘ gewissermaßen im Kopf der Lesenden. Dies gilt als gelungen, wenn das Modell den (für das Leseinteresse relevanten) Textbedeutungen entspricht. Doch was bedeutet das für literarische Texte, die deutungsoffener sein müssen als Sachtexte?

Sach- bzw. Informationstexte, insbesondere Gebrauchstexte, werden typischerweise an bestimmten Qualitätsmerkmalen gemessen:

1. Sie weisen eine klare Zuordnung von Zeichen und Bezeichnetem auf. Sollten aus einem Sachtext nicht klar identifizierbare Bedeutungen hervorgehen, dann werden die Lesenden sich zurecht beschweren, der Text sei unklar und daher für sie nutzlos.

2. An die identifizierbare Bedeutung wird außerdem der Anspruch gestellt, dass sie zu einem Referenten in der realen Welt eine zutreffende Aussage /Angabe macht. Andernfalls

werden sich die Lesenden wiederum zurecht beklagen, der Text sei irreführend, manipulativ oder fehlerhaft.

3. Bei diesem Anspruch handelt es sich um eine Absichtszuschreibung, die mit der Textsorte im Einklang steht: Die Rezipient*innen nehmen an, dass die Absicht der Autor*in darin besteht, sie zu informieren. Absichtszuschreibungen sind die Grundlage des Verstehens allgemein (vgl. Bredella 2002: 36, s.a. Brozzo 2022). Und an dieser Stelle besteht die dritte in Sachtexten sehr klare und direkte Entsprechung: Einer Textsorte ist eine bestimmte Sender- bzw. Sendeabsicht zu- und eingeschrieben.

4. Bei Informationstexten geht es darum, dass Lesende den Text möglichst schnell und richtig ‚dekodieren‘ (also eigentlich: in ihr Vorwissen integrieren) können. Das reibungslose Wiedererkennen von Informationsbausteinen wird in der Regel durch spezifische Textsortenkonventionen gestützt (Beispiel Nachrichtensendung, Bericht der Reporter*innen vor Ort, Projektbericht, Veranstaltungshinweis). Das Ziel ist, dass die Lesenden die schnell aufgenommene Information in ihr Weltwissen integrieren und für weitere Handlungen nutzen können. Die Sprache ist hier ein Werkzeug für die reibungslose En- und Dekodierung.

Dabei kann die poetische Funktion nach Roman Jakobson (Klausnitzer 2012: 34) durchaus auch in Sachtexten eine Rolle spielen. Oft ist dies sogar fester Teil der Textsortenkonvention eines Informationstexts, man denke beispielsweise an die typische Gestaltung des Anfangs einer Reportage oder an die rhetorischen Mittel in Veranstaltungshinweisen (Werbesprache, aber nicht nur): Hier sind kreative Elemente in der Textsorte festgeschrieben.

Der Anspruch an einen literarischen Text weist dagegen in jedem der genannten vier Punkte in die entgegengesetzte Richtung.

1. Mehrdeutigkeit: literarische Texte lösen das enge Verhältnis von Zeichen und Bezeichnetem auf und lassen mehrere Deutungen zu, so dass die Lesenden stärker individuell angesprochen und am Text beteiligt werden (Hille/Schiedermaier 2021: 18).

2. Fiktionalität: An literarische Texte wird nicht der Anspruch gestellt, zutreffende Aussagen über Sachverhalte in der realen Welt zu machen. Wenn sie es dennoch machen, drohen in manchen Fällen sogar strafrechtliche Konsequenzen, beispielsweise bei Schlüsselromanen, die die Privatsphäre realer Menschen verletzen. An die Stelle des Informationsanspruchs tritt der Anspruch, zu überraschen, zu faszinieren und zu fesseln (Hille/Schiedermaier 2021:15).

3. Freiere Intentionalität: Literarischen Texten kann (abgesehen von dem Versuch, zu faszinieren und zu fesseln, s.o.) nicht immer eine bestimmte Absicht zugeschrieben werden. Die Absichten sind vielfältig und reichen von angenehmer Abendunterhaltung bis zu dem Versuch, die Grenzen des Sagbaren zu erweitern. Nicht wenige Autor*innen beschreiben ihren Arbeitsprozess als eine Mischung aus absichtsvoll eingesetztem Handwerk und nicht erklärbaren Glücksgriffen, die sich ihrem Willen und ihrer Kontrolle entziehen und die ihnen gewissermaßen zuzustoßen scheinen.

Absichtszuschreibungen seitens der Lesenden werden in literarischen Texten gerne und häufig unterlaufen und überrascht, Textsortenkonventionen werden parodiert. An anderer Stelle wird die Textsortenerwartung wiederum genutzt (Genres: Thriller, Krimi, Liebeskomödie, ...).

Die Unberechenbarkeit der Autor*innen-Intention unterläuft daher mitunter auch die „Frage des Lehrers“⁹, was der*die Autor*in denn ‚sagen wolle‘, die früher den Literaturunterricht geprägt hat (s. z.B. Ehlers 1996).

4. Außergewöhnlichkeit /Verfremdung: Die sprachliche Form dient nicht der reibungslosen En- und Dekodierung, sondern im Gegenteil der Irritation und Deautomatisierung. Die auffällige und außergewöhnliche Sprache literarischer Texte hat das Potential, Wahrnehmungsroutinen abzuschütteln, „durch Verfremdung die Dinge wieder sichtbar zu machen – ‚den Stein steinern zu machen““ (Šklovskij 1994: 15, zit. nach Hille/Schiedermaier 2021: 17).

Das Bewusstsein dieser Merkmale des Literarischen kann die Literaturrezeption durchaus stärken, beispielsweise kann es zu einer größeren Offenheit gegenüber anderen Deutungen desselben literarischen Textes beitragen, oder zu einer größeren Bereitschaft, sich auf eine fiktionale Welt einzulassen.

⁹ Rainer Kunze: Gedicht mit der Frage des Lehrers

Plötzlich, eines morgens im april, parkten
postautos längs der straße, halb
in den vorgärten, halb
auf dem asphalt

Und was will der dichter damit sagen?

Über nacht hat der goldregen
die zäune niedergeblüht

(aus: Eines jeden einziges leben, Luchterhand 1984)

Mit ausreichend bösem Willen könnte man jedoch anhand der o.g. Merkmale der Literarizität auch zu einem extrem subjektivistischen Standpunkt gelangen und behaupten, angesichts der Mehrdeutigkeit wäre jede Deutung gleich gut. Lesen wären dann nichts anderes als eigene Wünsche oder Meinungen auf einen Text zu projizieren. Angesichts der Fiktionalität eines Textes könnte man ihm jegliche Beobachtungsfunktion (Hille/Schiedermair 2021:19) absprechen, als würden insbesondere Erzähltexte nicht meist auch verdichtete Beobachtungen zu realen gesellschaftlichen Problemlagen enthalten und damit u.a. auch landeskundliches Wissen vermitteln. Man könnte mit Blick auf die freiere Intentionalität literarischer Texte den Anspruch gänzlich aufgeben, einen Text im Sinne der durch eine Autor*in absichtsvoll gesetzten literarischen Mittel zu verstehen und zu diesem Zweck einzelne Elemente zu einem Gesamtpanorama des Texts zusammenzufügen.¹⁰

Bredella (2002) macht deutlich, dass subjektivistische Ansätze letztlich nicht die Lesenden stärken, sondern sie in einer egozentristischen oder ethnozentristischen Blase gefangennehmen die ihnen die Möglichkeit nimmt, etwas Neues (kennen-) zu lernen.

Das weiter oben absichtlich zugespitzte Risiko der Beliebigkeit in der Deutung literarischer Texte ist in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik ein größeres Problem als in der erstsprachlichen, weil den Lesenden viel sprachliches und kulturelles Wissen noch fehlt. Wenn Sachtexte überwiegend eine einfache Form-Bedeutungs-Zuordnung aufweisen und literarische Texte sich demgegenüber durch eine vielfache Form-Bedeutungs-Zuordnung auszeichnen¹¹, so stoßen die Lernenden unterhalb des B2-Niveaus beim Lesen authentischer Texte auf sehr viele Formen ohne Bedeutungszuordnung. Von dieser Position aus bleibt ihnen häufig nichts anderes übrig, als ihre Lesestrategien einzusetzen, so klug wie möglich zu raten und zu hoffen, dass sie richtig liegen. Hinzu kommt das Präsuppositions-Problem: Da den Lernenden auch kulturelles Wissen fehlt, können sie zunächst nicht selbstständig einschätzen, ob etwas (bspw. die Handlungen einer Protagonistin) typisch und damit für ein bestimmtes Milieu, eine bestimmte Zeit etc. in gewissem Sinne repräsentativ ist, oder ob es im Gegenteil ganz ungewöhnlich ist und

¹⁰ Man könnte noch bei Punkt (4) fortsetzen und angesichts der literaturtypischen Verfremdung und Poetizität der Sprache behaupten, ein literarischer Text enthielte schlechterdings überhaupt keine sprachlichen Mittel, die es sich zu lernen lohnte oder die man später im eigenen Alltag nutzen könnte.

¹¹ Einzelne Wörter sind in jedem Text ambig, die Bedeutung wird zuerst im Satz-, dann im Textzusammenhang beim Lesen aber abschließend disambiguiert, wobei verschiedene Sprachen in unterschiedlichem Maße kontextsensitiv sind. Die Bedeutungen in literarischen Texten sind dagegen auf der Ebene der globalen Kohärenz /des Gesamttexts in der Regel nicht abschließend disambiguiert. Was bei Sachtexten ein Makel wäre, ist hier ein Qualitätsmerkmal.

eben deshalb erzählt wird. Ganz allgemein werden viele Handlungen erst vor einer bestimmten kulturellen Folie verständlich, über die Lesende in der L2 oft nur in Teilen verfügen.

Was bedeutet also das Verstehen literarischer, besonders narrativer, Texte in der L2? Wie lässt sich ein Lektüreziel formulieren, bei dem die Lesenden den Text nicht „als Sprungbrett für ihre eigenen Gedanken“ vereinnahmen (Bredella 2002: 79) aber dennoch mutig ihre eigenen Erfahrungen in ihn einbringen? Wie können Lernende durch die Interaktion mit dem ‚doppelt fremden‘ Text kulturelles Wissen hinzugewinnen, ohne ihn dabei als Dokumentarmaterial oder Fakten-Steinbruch misszuverstehen? Unter Rückgriff auf Lothar Bredellas (2002) Überlegungen zum ‚guten Leser‘ sowie auf den GER lässt sich das folgende Lese-Minimum ableiten:

Lesende können dem Text folgen, also sich von ihm leiten lassen. Das bedeutet, dass sie bei der Herstellung ihres mentalen Modells (s.o.) ihre eigenen Erfahrungen und Gefühle vom Text evozieren lassen, dass sie die Perspektive einzelner Figuren sowohl übernehmen als auch mit Distanz betrachten können und dass sie die Bedeutungsangebote und Wertungen des Textes wahrnehmen und dabei auch von ihren eigenen Meinungen und Gedanken unterscheiden können.

Dazu gehört mindestens, dass sie dem Plot so weit folgen können, dass sie in der Lage wären, ihn in ihrer Erstsprache nachzuerzählen, s.a. GER, Kap. 3.4.

Häufig gehört dazu auch, dass sie wenigstens die zentralen Plotelemente mithilfe der zielkulturellen Deutungsmuster (Altmayer 2006) deuten können. Dazu ein Beispiel: In der Novelle *Die Entdeckung der Currywurst* (s. Kap. 7) geht es um einen Deserteur an den letzten Kriegstagen von 1945 in Hamburg. Nun ist Desertion in vielen Ländern der Welt schlecht angesehen. Um die freundliche Bewertung der Desertion in diesem Erzähltext zu verstehen, muss man etwas über den Zweiten Weltkrieg und die NS-Herrschaft wissen und somit auch wissen, dass die Desertion aus den Nazi-Militärverbänden heute eher als vorbildlich angesehen wird.

Der Text selbst kann den Lesenden entgegenkommen, denen dieses Wissen noch fehlt. Und tatsächlich ist dieses Entgegenkommen eine zentrale Funktion von Literaturadaptionen im Vergleich zu ihren Ausgangstexten (s.a. Kap. 4.5).

3.4. Das Leseverstehen im GER

Der gemeinsame Referenzrahmen begann in den 90-er Jahren als ein Projekt des Europarates mit dem Ziel, die fremdsprachliche Bildung und die Mehrsprachigkeit in den europäischen Ländern zu fördern, Sprachzertifikate gegenseitig kompatibel zu machen und ein solides, dem Forschungsstand im Bereich Fremdsprachendidaktik entsprechendes Fundament für die Entwicklung von Fremdsprachcurricula in Schulen, Sprachschulen und Lehrwerken bereitzustellen. Er war damit eine von verschiedenen Anstrengungen mit dem Ziel, für die Menschen in Europa „eine qualitativ hochwertige Bildung als allgemeines Bürgerrecht zu sichern“ (GER 2018: 24).

2001 wurde die erste Ausgabe des GER veröffentlicht. 2018 erschien der auch hier verwendete Begleitband, der den GER von 2001 aktualisierte und erweiterte. (GER 2018: 24).

Der GER mit seiner Skala von A1 bis C2 ist heute weithin verbindlich geworden und aus der Sprachlernwelt in Europa nicht mehr wegzudenken. Auch für die hier analysierten Lese-Materialien im DaF-Bereich werden die GER-Stufen genutzt, um zu zeigen, für welche Zielgruppe sie geeignet sind.

Der GER ist übersprachlich und an Sprachhandlungs-Fähigkeiten ausgerichtet. Die Beschreibungen beziehen sich stets darauf, was Lernende auf einem bestimmten Kompetenzniveau in dieser Sprache machen können. Die Beschreibungen dieser Handlungsfähigkeiten werden als *Deskriptoren* oder *Beispieldeskriptoren* bezeichnet und sind stets als sog. *Kann-Beschreibungen* formuliert. Das bedeutet auch, dass stets positiv beschrieben wird, was Lernende auf einem bestimmten Niveau bereits können (und nicht etwa, was sie noch nicht können).

Da der GER keine Angaben dazu enthalten kann, welche Wörter, Konstruktionen und Strukturen auf einer bestimmten Kompetenzstufe beherrscht werden (sollen), sind von ihm nur begrenzt Hinweise für die Adaption selber zu erwarten, mehr aber für die Auswahl geeigneter Ausgangstexte. Auch die hier verwendeten Minimalwortschätze des Goethe-Instituts orientieren sich am GER (s. Kap. 4.1 und Kap. 7)

„Lesen“ im GER

Der GER folgt nicht der DaF-typischen Einteilung in vier Grundfertigkeiten, sondern definiert die Sprachhandlungsbereiche Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation.

Handlungen, die mit dem Lesen zu tun haben, werden in den Bereichen *Rezeption* → *Leseverstehen* sowie in *Mediation* → *Mediation von Texten* thematisiert.

Im Folgenden werde ich auf die einzelnen Skalen mit ihren Deskriptoren eingehen, soweit sie relevant für die Zwecke dieser Arbeit sind.

Der Handlungsbereich Rezeption im GER gliedert sich in Hörverstehen und Leseverstehen. Zum Leseverstehen finden sich Skalen zu den verschiedenen Aktivitäten, die sich auch hinsichtlich der Lesetiefe unterscheiden: vom Querlesen (skimming) über das Suchen nach Schlagwörtern (scanning) bis zum detaillierten Lesen. Für die Arbeit mit Literaturadaptionen sind die Skalen *Leseverstehen allgemein* und *Lesen als Freizeitbeschäftigung* relevant.

Im A1-Bereich (s. GER 2018: 65) stützt sich das Leseverstehen dem GER zufolge noch auf sehr hochfrequenten Wortschatz, vertraute Wendungen wie Grußformeln und Glück beim L1-Transfer (z.B. Internationalismen).

Im A2-Bereich, der auch noch einmal untergliedert ist, wird von „gängigem“, also nicht mehr unbedingt nur hochfrequentem, sondern nur in einem Thema üblichem Wortschatz und auch von Alltags- und Berufsthemen gesprochen. Eine Dimension der Erweiterung der Lesekompetenz ist in dieser Skala das Hinzukommen immer neuer Themenfelder, was mit der Dynamik des Wortschatzerwerbs zu tun hat: Wortschatz ist themengebunden. Wer zu einem bereits vertrauten Thema schon auf B1-Niveau lesen kann, der kann dies bei einem weniger vertrauten Thema möglicherweise nicht, der Prozess der Kohärenzherstellung reißt ab und der/die Leser*in „fällt“ auf ein niedrigeres Niveau.

Der Blick auf den A-Bereich wird noch aufschlussreicher, wenn man die Skala zum Freizeit-Lesen hinzuzieht (s. GER 2018: 72).

Hier wird deutlich, dass im A-Bereich das sprachliche Verstehen noch viel Unterstützung durch nicht- bzw. paratextuelle Mittel (z.B. Bilder) braucht. Auch ist mehrfach von ‚kurzen‘ Texten die Rede, was ja bedeutet, dass eine Publikation in sehr kleine Abschnitte gegliedert ist, auch dies sind paratextuelle Mittel. Literatur-Adaptionen nutzen typischerweise solche Mittel. Illustrationen sind hier häufig direkt als Verständnishilfen gestaltet (s. Kap. 7). Als Textsorten werden bei A1 „illustrierte Geschichten“ (GER 2018:72), bei A2 Erzählungen, Foto-Stories in Lifestyle-Magazinen und kurze Artikel genannt. Sie würden verstanden, wenn der Ausdruck einfach und klar (also nicht implizit) sei und ein „vorhersehbares Handlungsmuster (z.B. Oskarverleihung)“ (GER 2018: 72) das Verstehen stütze.

Auf der Stufe B1 kommen viele Textsorten hinzu: Reiseführer, Reisebeschreibungen, Erzählungen, Zeitschriftenartikel, Geschichten, einfache Romane, Comics u.a.m. „Verstehen“ ist näher bestimmt als „mit befriedigendem Verständnis“ - einige Teilaussagen und Details werden Leser*innen auf B1-Niveau auch bei wiederholtem Lesen entgehen, aber sie sind nun in der Lage, bei einem viel größeren Umfang von Texten mit viel diverserem Wortschatz und z.T. stilistischen Unterschieden eine übergreifende Kohärenz herzustellen oder zumindest diejenigen Inhalte zu entnehmen, die sie interessiert haben.

Die Skala nennt einige Einschränkungen: „... kann dem Plot folgen...“ (GER 2018: 71) - das ist ein wichtiger Schritt, weil dann das Lesen nicht mehr nur als Frustration erlebt werden muss. Gleichzeitig können wichtige Bedeutungen, die über den bloßen Plot hinausgehen, noch verborgen bleiben. Als textseitige Voraussetzungen werden genannt: „klarere, linearere Handlungsstränge“, „allgemein übliche Alltagssprache“, „Wörterbuchnutzung möglich“ (ebd.). Wörterbücher sind bei literarischen Texten schon allein deshalb erforderlich, weil literarische Texte in der Regel nicht nur allgemein übliche Alltagssprache verwenden.

4. Kriterien für lernstandsangemessene Vereinfachungen von Lesetexten für DaF-Lerner*innen

Während in Kapitel 3.2 die leserseitigen Faktoren für das Leseverstehen dargestellt wurden, geht es in diesem Kapitel nun um die textseitigen Faktoren in der Leser*in-Text-Interaktion und die Passung zwischen beiden. Ziel ist es, Kriterien dafür zu entwickeln, wie eine Textadaption gestaltet sein muss, um für ein bestimmtes Lernniveau geeignet zu sein. Die Entwicklung der Kriterien orientiert sich an der Zielgruppe neurotypischer jugendlicher und erwachsener DaF-Lerner*innen auf den Lernniveaus A1, A2 und B1. Wie in Kapitel 3.2 bereits erläutert wurde, ist der Lernstand nur einer von mehreren Faktoren für erfolgreiches Leseverstehen. Er ist aber ein starker, vergleichsweise berechenbarer und in vielen Fällen bekannter Faktor. Der Lernstand, ausgedrückt in GER-Stufen, wird darüber hinaus ohnehin von den Lehrbuchverlagen als Produktinformation genutzt, um die Zielgruppe eines Lese-Materials deutlich zu machen. Es erscheint daher auch praktisch nützlich, die vorliegende Untersuchung auf den Lernstand in Form der GER-Stufen zu beziehen. Gleichwohl sind sprachliche Einfachheit und sprachliche Komplexität an manchen Stellen ein Kontinuum, das sich schlecht in die Terminologie des GER fügen lässt.

Als übergeordnete Angabe zur Zielqualität lässt sich sagen: Ein ideales Lernmaterial würde die Lernenden in die Zone of Proximal Development (Wygotski) versetzen. Ein Text sollte nicht mühelos dekodierbar sein (dann wäre er zu leicht), aber er sollte es den Lesenden gestatten, auf höhere Top-Down-Leseprozesse zuzugreifen und Kohärenz über den Gesamttext hinweg herzustellen. Da es sich um literarische Texte handelt, gehören auch Verfremdung, Irritation, Leerstellen und darin Identifikationsmöglichkeiten zum Lesen dazu. Die Adaption darf also nicht die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten niederplanieren. In der Arbeit mit der Adaption sollte es auch nicht ausschließlich darum gehen, Verständnis abzufragen. Diese literaturdidaktischen Themen werden in den Kapiteln 5. und 6. aufgegriffen.

Vereinfachungen sind in Bezug auf die Sprache (Kap. 4.1 - 4.3), in Bezug auf die Textlänge und literarische Gestaltung (Kap. 4.4) sowie in Bezug auf die paratextuelle Gestaltung einschließlich des Layouts (Kap. 4.5) möglich.

Natürlich ist die Sprache Teil der literarischen Gestaltung. Mit Blick auf das Begriffspaar Einfachheit - Komplexität erscheinen jedoch noch weitere Bereiche der literarischen Gestaltung wichtig, etwa, wie ein Erzähltext aufgebaut ist oder wie viel kulturelles Wissen er voraussetzt. Meist werden als Ausgangstexte für Adaptionen von vornherein vergleichsweise einfache Texte ausgewählt. Wenn die Texte zu lang für ein Easy-Reader-Format sind, werden sie außerdem gekürzt, was die ‚Bauweise‘ einer Erzählung stark verändern kann.

Dem Kürzen ist in der vorliegenden Arbeit kein eigenes Kapitel gewidmet, weil sich alle dafür relevanten Kriterien aus den anderen Kapiteln bereits ergeben.

4.1. Die Wortebene: Angemessenheit in lexikalischer Hinsicht

Wie müssen also Lesetexte für die drei GER-Niveaus in lexikalischer Hinsicht gestaltet sein, damit die Lerner*innen nicht überfordert und nicht unterfordert sind?

Diese Frage erweist sich als besonders wichtig und soll deshalb zuerst aufgegriffen werden. Zahlreiche Studien zeigen, dass der Wortschatz eines*einer Lesenden große Vorhersagekraft für das Leseverstehen hat (Grabe/Yamashita 2022: 256, s.a. Kaiser/Peyer 2011: 18 ff, s.a. Koda 2007: 7). Grabe/Yamashita schreiben dazu (2022: 256):

The link between the amount of vocabulary development and reading comprehension has also been persuasively demonstrated in several key L2 studies. Three meta-analyses provide support for the relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension. Jeon & Yamashita (2022) carried out a meta-analysis on the impact of component skills on reading comprehension. They reported a correlation between vocabulary knowledge and reading comprehension of 0.799 (after trim and fill) ($r^2 = 64$ percent).

Sie berichten außerdem von einer weiteren Meta-Analyse, die zu ähnlichen Ergebnissen kommt.

Auch der subjektiven Einschätzung vieler Lernender nach hängt das Leseverstehen vor allem davon ab, ob sie die Wörter im Text kennen oder nicht. Dies geht aus Befragungen mit Lerner*innen von Englisch und von Deutsch als Fremdsprache hervor z.B. (Laufer/Sim 1985, zit. nach Kaiser/Peyer 2011: 18; Meireles 2006, zit nach Kaiser/Peyer 2011: 19).

Letztlich zeigt auch die Studie von Kaiser/Peyer (2011), die sich mit der Verständlichkeit von syntaktischen Strukturen beschäftigt, wie wichtig lexikalisches Wissen ist: An der Studie nahmen einige Proband*innen teil, die gar keine Deutschkenntnisse hatten, und selbst sie konnten bei machen Untersuchungsitens bis zu 50% der Satzbedeutungen anhand eines zweisprachigen Wörter-Glossars richtig erraten.

Der Zusammenhang zwischen Wortschatz und Leseverstehen geht in beide Richtungen: Tschirner et al. (2018) kommen zu dem Ergebnis, dass die Lesekompetenz den Wortschatzumfang mit R-Quadrat=53% Genauigkeit vorhersagen könne, was für (im weitesten Sinne) psychologische Daten ein hoher Wert ist. Aller Wahrscheinlichkeit nach handelt es sich um eine Wechselwirkung: Wer viele Wörter versteht, hat mehr Freude am Lesen und wer viel liest, lernt mehr neue Wörter kennen. Insbesondere die Vertiefung des bereits bestehenden Wortschatzes kann durch extensives Lesen enorm gefördert werden, s. Kap. 6.

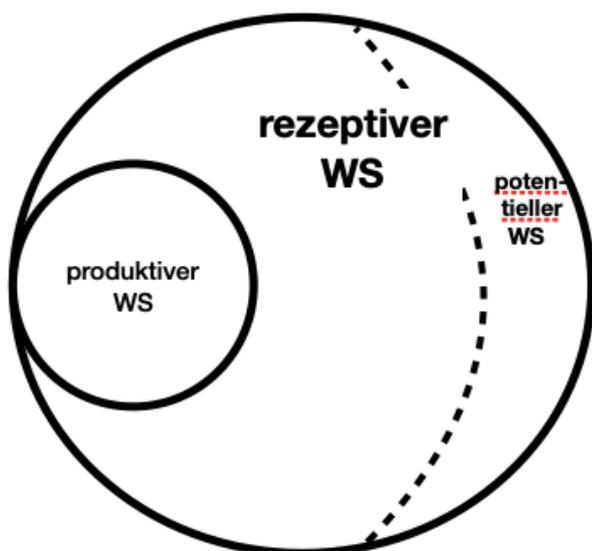


Abb. 1: produktiver, rezeptiver und potentieller Wortschatz (eigene Darstellung)

Lernende einer Fremdsprache können stets mehr Wörter verstehen (rezeptiver Wortschatz) als selbst verwenden (produktiver Wortschatz). Wenn sie über morphologische Kenntnisse verfügen, die anderen Wörter im Satz kennen und/oder gute Lesestrategien haben, können sie sich manche unbekannte Wörter erschließen (potentieller Wortschatz).

Der rezeptive Wortschatz ist im Folgenden immer gemeint, wenn von ‚bekannten Wörtern‘ die Rede ist.

Nun zurück zur Ausgangsfrage, wie Lesetexte auf bestimmten Lernniveaus hinsichtlich ihres

Wortschatzes gestaltet sein sollten. Um dies einzuschätzen, muss man wissen, wie hoch der Anteil neuer Wörter in einem Lesetext sein darf, wie viele Wörter Lerner*innen auf einem bestimmten GER-Niveau typischerweise kennen und welche Wörter dies sind.

1. Welcher Anteil der Wörter in einem Lesetext muss bekannt sein?

Für das selbstständige Lesen ohne Hilfsmittel oder Unterstützung durch eine Lehrkraft kommen Hu/Nation (2000) in einer experimentelle Studie auf etwa 98% erforderliche Textdeckung. Das bedeutet, dass etwa jedes 50-ste Wort unbekannt ist. Ab einer Textdeckung von 90% gelangte eine kleine Minderheit der Proband*innen zu befriedigenden Ergebnissen, bei einer Textdeckung von 95% waren es um die 40% der Proband*innen, also noch immer eine Minderheit. Die meisten Proband*innen konnten also einen Lesetext, in dem nur 5% der Wörter unbekannt sind, ohne Hilfsmittel nicht verstehen. Die Ergebnisse sind in sich konsistent und stehen im Einklang mit Studien zum ersprachlichen Leseerwerb (Nation 2006: 61).

In ihrer Studie ließen Nation und Hu 66 sehr fortgeschrittene und gleichermaßen lesegeübte Englisch-Lerner*innen eine einfache Kurzgeschichte lesen. Drei von vier Proband*innengruppen bekamen dabei eine Version des Textes, in der niedrigfrequente Wörter durch Nicht-Wörter ersetzt worden waren, so dass ein Lexik-Vertrautheitsgrad von 80%, 90%, 95% und 100% (Kontrollgruppe) hergestellt bzw. simuliert wurde. Der Erfolg des Leseverstehens wurde mithilfe eines Multiple-Choice-Tests und einer Aufgabe zum Nacherzählen anhand von kurzen einfachen Fragen gemessen.

Es ist möglich, dass das Leseverstehen im Multiple-Choice-Test leicht unterschätzt wurde, da die Lernenden die Fragen erst nach dem Lesen erhielten und nicht noch einmal in den Text schauen durften - ein Vorgehen, das für den Sprachunterricht nicht empfohlen wird. Andererseits durften nur Proband*innen mit allgemein guter Lesefähigkeit („avid readers in their respective mothertongue“, ebd.) an der Studie teilnehmen, so dass der Test-Score im Vergleich zu einem realen Kursraum mit ganz unterschiedlich erfahrenen Leser*innen erhöht erscheinen dürfte. Die beiden Bias-Effekte dürften einander ungefähr ausgleichen.

Nun können Lernende in realen Lernsituationen ja Hilfsmittel nutzen. Die Studie markiert demnach einen äußeren Punkt in einem Spektrum (s.a. Hu/Nation 2000: 423). Sie zeigt, welche Lexik-Abdeckung durch Zusammenarbeit im Unterricht, Nutzung von Wörterbüchern und Glossaren und durch Vorentlastung im Unterricht erreicht werden muss, damit die Lesenden eine Chance auf befriedigendes Leseverstehen haben. Sie zeigt auch, welche Lexik-Abdeckung

für das selbstständige Lesen außerhalb des Unterrichts (*extensive reading* im Gegensatz zu *intensive reading*) nötig ist.

Eine Lese-Schwelle im Sinne eines sichtbaren Qualitätssprungs stellen Nation /Hu nicht fest, die Proband*innen verstehen einfach immer weniger, je weniger Wörter sie kennen (ähnliche Ergebnisse s.a. Schmitt et al. 2011). Es gibt aber ein absolutes Minimum: Bei nur 80% bekannten Wörtern gelangte niemand zu einem befriedigenden Leseergebnis.

Beruhend auf dieser Studie und weiteren Studien von Nation (2006, 2013) und Schmitt et al. (2011, 2014, 2020) kommen Grabe/Yamashita (2022: 260) zu der Einschätzung, dass ein Anteil von 95% bekannter Lexik für das Lesen mit Unterstützung („with instructional support“) günstig ist. Dann ist jedes zwanzigste Wort unbekannt, also bei einer gewöhnlichen typografischen Gestaltung etwa ein Wort in jeder zweiten Zeile.

Sie erläutern weiter (Grabe/Yamashita 2022: 260):

Even so, this level of text coverage could pose a serious challenge for L2 students, whether English as a foreign language (EFL), English as a second language (ESL), or English as a K-12 instructional language. Texts with below 90 percent known words are pointless for reading comprehension. **No instructional reading text should go below 90 percent coverage of words known in a text by students for any reason and any text with less than 95 percent coverage will be a major challenge for an L2 reader.** (Hervorh. d. A.)

Ähnlich setzt auch Tschirner (2017) die „minimal adäquate Textdeckung“ bei 90% an (Tschirner 2017: 100).

Die Antwort auf die eingangs gestellte Frage ist demnach: Für das Lesen mit Unterstützung in irgendeiner Form (z.B. durch den Unterricht, durch eine*n Tandempartner*in, durch eine Verfilmung, durch Abbildungen im Lehrmaterial o.Ä., außerdem immer auch durch Wörterbücher) ist ein Anteil von 95% bekannter Lexik optimal und ein Anteil von 90% minimal.

2. Wie viele Wörter umfasst der rezeptive und potentielle Wortschatz der Lernenden auf einem bestimmten Lernniveau?

Tschirner et al. (2018, zit. nach Tschirner 2017: 101) kommen in einer Studie mit knapp 200 Deutschlernenden an einer Universität in den USA zu dem Ergebnis, dass das

Niveau **A1 mit weniger als den häufigsten 1.000 Wörtern** des Deutschen assoziiert ist, **A2 mit noch nicht ganz 2.000 Wörtern**, **B1 mit 3.000 Wörtern**, B2 mit 4.000 Wörtern und C1 mit deutlich über 5.000 Wörtern. (Hervorh. d. A.)

GER-Niveau	A1	A2	B1	B2	C1
Wortschatzumfang	837	1.640	3.246	4.049	5.655

Tab. 1: GER-Niveau und Wortschatzumfang für Deutsch
(Tschirner 2017:101)

Das passt auch zum Umfang der Minimalwortschätze des Goethe-Instituts, das z.B. für die Stufe A2 etwa 2100 Wörter enthält (Goethe-Institut 2016). (Es ist normal, dass der Zielwortschatz größer ist als der individuelle Wortschatz jeder einzelnen Lerner*in).

Huhta et al. (2011) kamen mit einem anderen Forschungsdesign als Tschirner und für die englische Sprache zu ähnlichen Ergebnissen wie Tschirner für Deutsch, wobei allerdings der Wortschatz von B1-Lernenden noch unter 3000 Wörtern blieb (Tschirner 2017: 100).

2. Welche Wörter kennen die Lernenden auf einem bestimmten Lernniveau?

Diese Frage ist schwieriger zu beantworten. Bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sind die individuellen Unterschiede im Wortschatz normalerweise so groß, dass der Bereich Wortschatz in modernen Lernstands-Messverfahren weit aus dem Fokus gerückt ist (vgl. z.B. Lise-DaZ, Tracy et al. 2012).

Für Erwachsene DaF-Lerner*innen ist dagegen ein homogenerer Wortschatz zu erwarten, weil sich die Kurse oft nicht nur an ähnlichen Curricula, sondern auch an denselben Prüfungen (beispielsweise des Goethe-Instituts) als Ziel orientieren. Hinzu kommt, dass die Lernenden in diesen frühen Phasen des Spracherwerbs oft noch nicht viel selbstständig lesen (können), so dass einer der stärksten ‚Motoren‘ des (individuellen) Wortschatzerwerbs noch nicht zur Verfügung steht. Auch DaZ-Lernende, die ausschließlich im Unterrichtsraum die Deutsche Sprache benutzen (und das ist im A-Bereich nicht selten der Fall), kennen wahrscheinlich in etwa denjenigen Kernwortschatz, den die Lehrbücher ihnen anbieten, ergänzt um den Wortschatz für die je eigenen Erlebnisse, die je eigene Biografie. Für die vorliegende Untersuchung werden daher die Wortlisten des Goethe-Instituts für A1, A2 und B1 verwendet.

Bei der Erstellung von Wortschatzlisten bzw. Minimalwortschätzen gibt es zwei unterschiedliche Ansätze (Tschirner 2017). Der pragmatische Ansatz wählt Wörter nach ihrer Nützlichkeit für Sprechhandlungen aus und ist damit gut für die produktiven Fertigkeiten geeignet. Der Häufigkeitsansatz ermittelt einfach die häufigsten Wörter in einem Textkorpus und ist damit gut für die rezeptiven Fertigkeiten, insbesondere für das Lesen geeignet.

Die gebräuchlichsten Wortschatzlisten folgen dem pragmatischen Ansatz (Goethe-Institut 2016 a, b, c; Glaboniat et al. 2016). Tschirner (2017: 101) stellt fest, dass dadurch insbesondere Wortschatz, der für schriftliche Texte typisch ist und mit dem man kommunikativ nicht sehr viel machen kann, fehlt:

So kommen 105 (10,5%) der häufigsten 1.000 Wörter nicht in der B1-Liste vor, 432 (21,6%) der häufigsten 2.000 Wörter und 1.348 (38,5%) der häufigsten 3.500 Wörter. Geht man davon aus, dass die häufigsten 3.000 bis 4.000 Wörter einer Sprache für eine hohe Textdeckung und damit für ein solides Textverständnis äußerst wichtig sind, dann ist eine Diskrepanz von fast 40% für rezeptive Kompetenzen verhängnisvoll. Zu den 1.000 häufigsten Wörtern, die nicht in der B1-Liste enthalten sind, gehören u.a. Wörter wie die folgenden:

Ansatz, Aspekt, Begriff, Ebene, Einheit, Grundlage, Funktion, Konzept, Macht, Maßnahme, Rahmen, Umstand; aufbauen, bestimmen, betonen, betrachten, betreffen, betreiben, bezeichnen, bilden, drohen, eingehen, entsprechen, erfolgen, ergeben, erscheinen, erwähnen, umfassen, vergehen, vorliegen; erneut, gewiss, konkret, künftig, unmittelbar; derzeit, durchaus, immerhin, jedenfalls, lediglich, aufgrund, wobei, zudem, zugleich

Tschirners Beispiele legen allerdings nahe, dass hier ein Korpus aus Sachtexten verwendet wurde. Für das Verstehen von fiktionalen Erzähltexten ist eine geringere Diskrepanz zu erwarten, insbesondere wenn diese viel Dialog und viel Alltagssprache enthalten. Und das tun sie, wie sich noch zeigen wird (s. Kap. 7).

Schließlich kommt eine weitere qualitative Frage hinzu: Wie gut müssen die Lernenden ein Wort kennen? Die Wortschatztiefe korreliert statistisch mit dem Wortschatzumfang (Tschirner 2018 # Seite?), der wiederum mit dem allgemeinen Lernfortschritt korreliert. Bei der Einschätzung der Lesbarkeit spielt es trotzdem eine Rolle, welche Merkmale eines Lemma der*die Lesende kennen muss.

Die Merkmale eines einzelnen Lemmas („lexical entry“, Levelt 1989: 187) lassen sich mit Levelt in semantische, syntaktische, morphologische und phonologische Merkmale gruppieren, orthografische Merkmale müssen noch ergänzt werden. Zu den semantischen Merkmalen würden auch pragmatische Merkmale und Registerinformationen gehören, zu den syntaktischen Merkmalen würden die Wortart gehören, außerdem die Information darüber, welche grammatikalische Funktionen das Wort anderen Wörtern zuweisen kann (Valenz bzw. Komplementstruktur, bei Verben z.B. Kasus) und welche grammatikalische Funktionen ihm zugewiesen werden können („diakritische Variablen“, bei Verben z.B. Tempus, Modus, Aspekt, Person und Numerus). Zu den morphologischen Merkmalen würden dann alle Allomorphe gehören, die eine grammatikalische Funktion ausdrücken und zu den phonologischen Merkmalen alle Allomorphe, die auf phonologische Regeln der Sprache reagieren (Levelt 1989:

182, 188). Hinzu kommt die von Levelt vergessene orthografische Gestalt des Wortes. Das ist eine Menge Information. Allein die Spezifikationen für Bedeutung können im Grundwortschatz sehr umfangreich werden, wie Grabe/Yamashita (2022) zur besseren Anschaulichkeit an dem Wort ‚cut‘ durchspielen, das ein Verb (z.B. ‚schneiden‘), ein Nomen (z.B. ‚Anteil‘) und ein Adjektiv (z.B. ‚gekürzt/geschnitten‘) sein kann und das insgesamt 25 verschiedene Bedeutungen/Verwendungsweisen aufweist (ebd: 264).

Grabe/Yamashita (2022) legen nahe, dass eine bessere Wortschatztiefe schnelleres Lesen ermöglicht. Grundsätzlich ist das Verständnis aber bereits dann möglich, wenn die Lesenden ein Wort wiedererkennen und mit einer Bedeutung verbinden können, oder wenn sie ein Wort erschließen können. Syntaktische Merkmale sind dann wichtig, wenn zwischen mehreren möglichen Deutungen entschieden werden muss (vgl. auch Kaiser/Peyer 2011).

Das Schöne am Leseverstehen ist aber, dass die Lerner*innen über diese tiefen Spezifikationen nicht schon zu Beginn verfügen müssen, sondern sie im Prozess des Lesens hinzugewinnen können. Tschirner (2017: 105) hält ein Vorgehen für besonders vielversprechend, bei dem die Lernenden ein einfaches Grund-Set absichtsvoll und bewusst lernen und dann weitere Spezifikationen, also mehr Worttiefe, durch das Hören und Lesen nach und nach beiläufig hinzukommen lassen.

Da es keine statistischen Daten dazu gibt, wie gut die Lernenden auf bestimmten Lernniveaus im Durchschnitt die ihnen bekannten Wörter kennen, kann die Wortschatztiefe bei der Analyse der Lernmaterialien nicht berücksichtigt werden.

Als Fazit ergeben sich die folgenden Kriterien für die Lexik: Die Adaption soll mehr als 90% bekannte Lexik enthalten, wobei 95% bekannte Lexik optimal wäre. Als bekannt werden die Wortschätze angenommen, die bei den Niveau-Prüfungen des Goethe-Instituts zugrunde gelegt werden. Diese entsprechen auch im Umfang dem durchschnittlichen mentalen Lexikon auf den jeweiligen Lernniveaus.

Zur Unterstützung kann das Analysetool *Language Level Evaluator* ausprobiert werden, das ein Team von Linguist*innen im Auftrag des Klett-Verlags entwickelt hat. Es ordnet die Wörter eines Textes den GER-Niveaus zu. Leider scheint es ein Betriebsgeheimnis zu sein, welche Wortschatzlisten für die Zuordnung verwendet werden. Bei der Analyse der Lernmaterialien in Kap. 7 wird sich zeigen, wie nützlich das Programm ist.

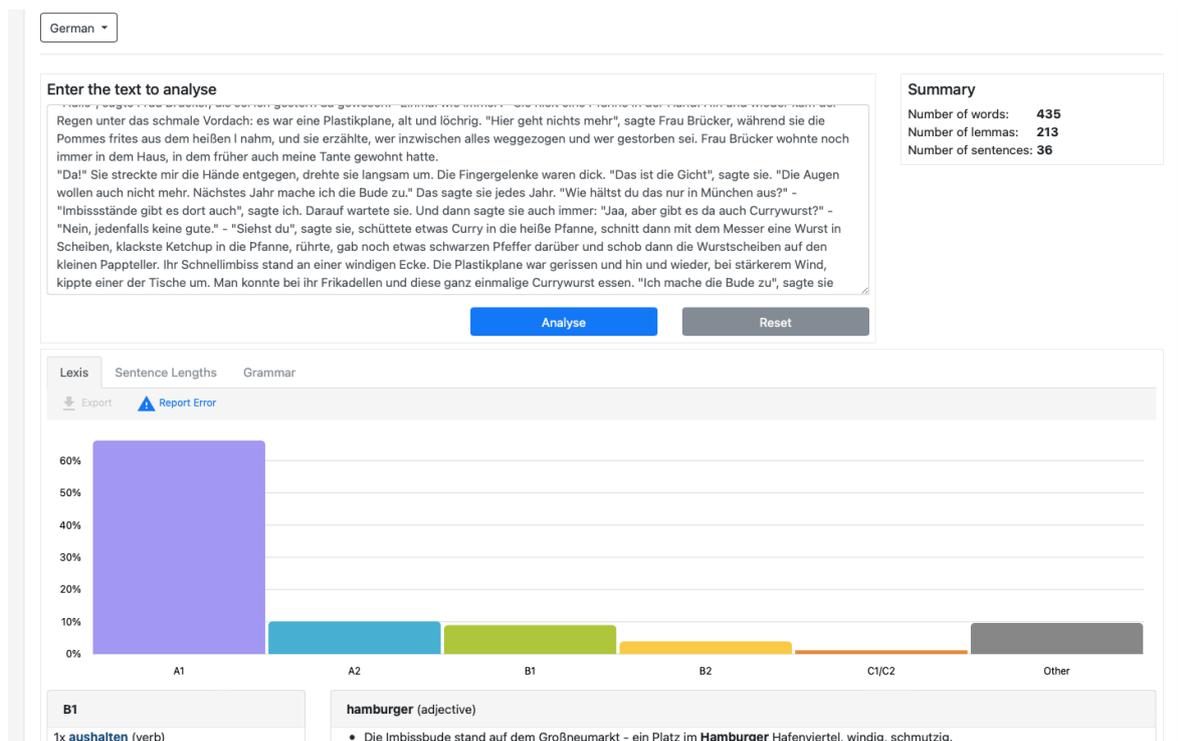


Abb. 2: Language Level Evaluator (eigener Screenshot)

4.2. Die Satzebene: Angemessenheit in Bezug auf Flexion und Syntax

Welche Hürden stellt die grammatikalische Gestaltung von Texten für Lesende in der Zweitsprache? Alle Adaptionen, die ich gesehen habe, nehmen Vereinfachungen bei der Grammatik vor: Sie trennen komplexe syntaktische Gefüge auf, lassen Konstituenten weg, bevorzugen hochfrequente und seit A1 bekannte Strukturen, wenn das möglich ist.

Ziel dieses Kapitels ist es, begründete Kriterien für die Vereinfachung von morphosyntaktischen Strukturen und Konstruktionen aufzustellen.

Zur hier verwendeten Terminologie: Die Bezeichnungen *Strukturen* und *Konstruktionen* beziehen sich auf unterschiedliche Grade der Abstraktheit. Als Strukturen werden hier sehr abstrakte und lexikalisch nicht festgelegte grammatikalische Muster (z.B. das Präteritum) mit einer sehr umfangreichen Bedeutung /Funktion (eine ganze Zeitform; Erzählstil; manchmal imperfektiv) bezeichnet. Demgegenüber sind Konstruktionen konkretere, lexikalisch teilweise festgelegte grammatikalische Muster (Infinitiv mit *um zu*) mit einer spezifischen, weniger umfangreichen Bedeutung (nur Finalsätze). ‚Struktur‘ soll gleichzeitig der Überbegriff sein.

Von den drei Makrobereichen der Grammatik - Syntax, Flexionsmorphologie und Wortbildungsmorphologie - wird an dieser Stelle nur auf Syntax und Flexion eingegangen, obwohl gute Kenntnisse der Wortbildung im Deutschen zweifellos auch zu einer höheren Lesekompetenz beitragen. Die Eingrenzung erfolgt, weil Adaptor*innen Wortbildungsmuster fast nie abändern. Bei besonders langen Komposita werden manchmal einzelne Konstituenten weggelassen oder es wird umformuliert, aber es ist keinesfalls so, dass allgemein Komposita vermieden werden, sind sie doch ein sehr grundlegender und typischer Teil der deutschen Sprache. Daher ist dieser Bereich für die vorliegende Arbeit nicht relevant.

Universelle Verarbeitungsprinzipien

Es gibt einige universelle kognitive Verarbeitungsprinzipien, die sowohl auf das Lesen in der L1 als auch in der L2 zutreffen. Dazu gehört die Ikonizität: Ähnlich wie ein Diagramm bildet auch sprachliche Form häufig die Form dessen ab, was gesagt wird. Bühler (...) spricht von einer „relationstreuen Wiedergabe“ in dem Sinne, dass sich die Beziehungen zwischen den Referenten räumlich im Satz abbilden. Ein Beispiel ist das proximity principle (Kaiser/Peyer 2011: 44): Was nah beieinander steht, gehört auch inhaltlich zusammen. Kaiser/Peyer (2011: 45) erläutern mit Bezug auf Heringer: „Steht durch Phänomene wie Satzklammer, Schachtelung oder Rechtsversetzung nicht eng beieinander, ‚Was grammatisch eng zusammengehört‘ (Heringer 2001: 28), so bereite das für das Verständnis Schwierigkeiten (Heringer 2001: 29).“ Mehrere Studien bestätigen, dass Verknüpfungen von nah beieinander stehenden Konstituenten leichter gelingt als von weiter entfernten, weil so (grammatikalische, semantische) Informationen nur kurz im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden müssten (Gibson 1998, zit. nach Kaiser/Peyer 2011: 45). Allerdings scheinen deutschsprachige Menschen mit ihrer Satzklammer hier eine Ausnahme zu bilden, wie psycholinguistische Experimente und Korpusanalysen zeigen (ebd.).

Weitere auf Ikonizität beruhende sprachübergreifende Präferenzen sind: Die Reihenfolgen *Agens* -> *Patiens* (oder *Rezipiens*); *Ursache* -> *Folge* sowie *Bedingung* -> *Konsequenz* (wenn-dann) und die Einhaltung der Chronologie. Diese Konfigurationen stellen den unmarkierten Fall dar und Abweichungen von ihnen erscheinen als markierter, somit als etwas auffälliger. Insbesondere die *Agens*->*Patiens* oder *Agens*->*Rezipiens* -Reihenfolge zeigte sich auch in der experimentellen Studie von Kaiser/Peyer (2011, s.u.) sehr deutlich. Wenn es klare Hinweise zum Gegenteil gibt, können die Proband*innen diese Default-Ordnung durchaus ohne Schwierigkeiten umdrehen, aber normalerweise wird diese Ordnung erwartet.

Ein weiteres universelles Wahrnehmungsprinzip ist das Prinzip der Salienz: nicht alle Positionen im Satz oder im Wort erhalten die gleiche Aufmerksamkeit. Universell werden Anfänge und Enden stark beachtet (Kaiser/Peyer 2011 :47). Darüber hinaus gibt es Fokus-Positionen, die spezifisch für eine Sprache sind (im Deutschen z.B. das Ende des Mittelfelds, direkt vor der rechten Satzklammer) und erst gelernt werden müssen. Den Regeln der Salienz entsprechend gilt die Reihenfolge Thema -> Rhema als unmarkiert. Neues wird also im unmarkierten Fall am Ende einer Sequenz bzw. eines Satzes positioniert (Kaiser/Peyer 2011: 48).

Auch Häufigkeitseffekte (Frequenzeffekte) machen sich übersprachlich und in jedem Bereich der menschlichen Wahrnehmung bemerkbar. „In Bezug auf das Lesen kommen bereits bei der Worterkennung und bei der semantischen Interpretation ambiger Wörter statistische Effekte zum Tragen. Darum ist es wahrscheinlich, dass auch der menschliche Parser aufgrund seines früheren Inputs ein Wissen über die relative Häufigkeit von syntaktischen Konstruktionen aufbaut und dieses bei der Satzverarbeitung anwendet.“ (Kaiser/Peyer 2011: 48)

Universalien der Wahrnehmung und des Form-Funktions-Mappings werden auch unter dem Stichwort Markedness-Phänomene erforscht und diskutiert (Sharwood Smith 1995, Kaiser/Peyer 2014). Forschung im Bereich der kontrastiven Linguistik und Kreolistik legt nahe, dass es in manchen Domänen der Grammatik universelle Default-Varianten gibt, die als ‚unmarkiert‘ bezeichnet werden und die offenbar leichter zu lernen sind.

Bei alledem ist zu beachten, dass das Gewöhnliche und leicht zu Verarbeitende gleichzeitig auch langweilig sein und so der Aufmerksamkeit entgleiten kann. Auch L2-Lesenden können sich an gutem, abwechslungsreichen sprachlichen Stil erfreuen.

Spezifische Strukturen der Deutschen Sprache

Um den sprachlichen Schwierigkeitsgrad eines Textes zu bestimmen, werden jedoch spezifischere Kriterien benötigt, da man schnell auf Fragen stößt wie: Ab wann ist das Präteritum bekannt? Ab wann sind bestimmte Konnektoren wie ‚wenn‘, ‚obwohl‘, ‚damit‘ bekannt? Ab wann werden Relativsätze mit Präposition verstanden? Als Anhaltspunkt dafür, welche grammatikalische Strukturen auf bestimmten Niveaus schon gut verständlich sind, eignen sich DaF-Lehrbücher, und zwar nicht, weil Lernende eben das können, was ihnen zufällig beigebracht wurde (das ist tatsächlich oft nicht der Fall), sondern weil die Grammatikprogression guter Lehrbücher mit viel Bedacht angeordnet ist und dem natürlichen Spracherwerb entgegenkommt. In sie fließt ein, dass der Syntaxerwerb und der Erwerb der Nominalflexion im Deutschen einer inhärenten Erwerbsequenz folgen, die relativ unabhängig

von der Erstsprache zu sein scheint (Clahsen et al. 1983, Diehl et al. 2000). Ansonsten richten sie sich danach, zunächst grundlegende und dann immer differenziertere Sprechhandlungen zu ermöglichen, wobei die Orte bzw. Themen dieser Sprechhandlungen sich zyklisch wiederholen.

Die Orientierung an der Lehrwerksprogression kann außerdem Fehlschlüsse durch unzulässige Generalisierung verhindern. Dazu ein Beispiel: Daraus, dass Lernende die Konstruktion „Ich würde gerne (mal) +V“ oder „Ich hätte gern ein/e/n + N“ gelernt haben, kann man nicht schlussfolgern, dass sie nun jegliche Konjunktiv-II-Konstruktionen verstehen können.¹² Hyperonyme grammatikalischen Termini (z.B. „Konjunktiv II“, „Kausalsatz“, Passiv u.a.m.) sind nachträgliche Abstraktionen. Sowohl beim ungesteuerten als auch beim gesteuerte L2-Erwerb eignen sich die Lernenden Form-Funktions-Paare an (s. Competition Model, s.u.), die dann nach und nach um weitere Funktionen und ähnliche oder abgeleitete Formen erweitert werden.

Ein Abgleich mit dem Lehrbuch-Curriculum führt also schon recht weit, lässt aber zwei Lücken: Zum einen können Lesende mitunter auch Strukturen verstehen, die sie noch nicht gelernt haben, weil die Rezeption geringere Anforderungen stellt als die Produktion. Zum anderen können auch bereits bekannte Strukturen mitunter unverständlich erscheinen, wenn andere erschwerende Faktoren hinzutreten. Um solche niveauübergreifende Faktoren geht es unter anderem in spezifischen Lese-Grammatiken, die sich ausschließlich damit beschäftigen, welche Strukturen für das Leseverstehen entscheidend sind und schwerpunktmäßig gelernt / gelehrt werden sollten. Meist enthalten sie auch Tipps für geschickte ‚Entschlüsselungs‘-Strategien. Auch wenn die Fragestellung der Lesegrammatiken die umgekehrte von der hier behandelten ist, enthalten sie wertvolle Informationen über typische Stolpersteine des Leseverstehen in DaF /DaZ.

Dazu gehören: nicht-kanonische Wortstellung (z.B. Subjekt am Ende des Satzes), komplexe Prädikate und lange Satzklammern, Synkretismen bei den Verbformen (‚Er übersetzte den Text.‘ - finites Verb, ‚der übersetzte Text‘ - Adjektiv, Heringer 1987: 33), Satzgefüge aus mehreren Haupt- und Nebensätzen, Nominalisierungen, erweiterte Partizipialattribute (‚für den von Dritten erhobenen Schadensersatzanspruch‘ Heringer 1987: 125), homonyme Funktionswörter (‚... , damit es schnell geht.‘ - Subjunktion, ‚damit geht es schnell‘ - Demonstrativpronomen, Heringer 1987: 33). Kaiser/Peyer erläutern zur Satzklammer: Ungeübte Lesende erleben bei langen

¹² Selbst, wenn sie irrealer Wunsch-Sätze von dem Muster ‚Wenn ich ... hätte /wäre, dann würde ich ...‘ beherrschen, kann man nicht schlussfolgern, dass sie jegliche Konjunktiv-II-Sätze verstehen.

Satzklammern Garden-Path-Effekte, wenn sie sich schon beim finiten Verb auf eine Bedeutung festlegen, die sich dann am Ende des Satzes als falsch erweist.

Aufgrund der möglichen Missverständnisse und Garden-Path-Effekte liegt es nahe, komplexe Strukturen zu vermeiden oder zu vereinfachen. Dabei ist jedoch auch Vorsicht geboten. Kaiser/Peyer (2011: 22) haben mehrere Studien zur „readability“ fremdsprachlicher Texte ausgewertet und stellten fest:

Viele dieser Studien weisen einen nur wenig bis gar nicht verständnisfördernden Effekt von syntaktischer Vereinfachung nach. Hingegen belegt Tweissi (1998) eine höhere Verständniserleichterung durch lexikalische Vereinfachung, während Browns Studie (1987) ein besseres oder gleich gutes Leseverständnis durch Redundanz und Explikation im Gegensatz zu sämtlichen Formen der sprachlichen Vereinfachung aufzeigte, was sich auch in einer Studie von Yano/Long/Ross (1994) bestätigte. (Hervorh. d. A.)

Auf niedrigen Sprachniveaus hätten syntaktische Vereinfachungen dagegen doch auch zu besserem Leseverstehen geführt (Brown 1987, Berman 1992, zit. nach Kaiser/Peyer 2011).

Bordag et al. (2016) stellen in einer Studie mit mit B2-Lerner*innen fest, dass mehr beiläufiger Lexikerwerb passiert, wenn die syntaktischen Strukturen, in welche die neuen/ unbekanntenen Wörter eingebettet sind, etwas komplexer sind. Sie vermuten, dass die Proband*innen bei sehr leicht verständlichen Sätzen die Aufmerksamkeit nicht auf die sprachliche Form richten, sondern direkt zur konzeptuellen Ebene vorangehen und dadurch die neuen Wörter ‚verpassen‘. Blau (1982) stellt fest, dass „bessere Leser*innen“ (ebd.) eine differenziertere und auch syntaktisch komplexere Ausdrucksweise schätzen und sogar besser verstehen (Kaiser/Peyer 2011: 23).

Auch die Lesetiefe wirkte sich aus: Für das globale Leseverstehen spielte die Grammatik eine geringere Rolle als für das detaillierte Leseverstehen, am meisten bei Übersetzungsaufgaben (Kaiser/Peyer 2011: 23).

Nun geht es in der vorliegenden Arbeit um detailliertes Lesen und um die Anfängerniveaus. Aber die Studien legen dennoch nahe, dass man auch für die Anfängerniveaus nicht wahllos die morphosyntaktische Gestaltung herabstutzen, sondern sehr genau zwischen leichter Verständlichkeit und Lern-Gelegenheiten abwägen sollte (s.u.).

Während die Lehrwerke Anhaltspunkte dazu bieten, welche Strukturen die Lernenden auf einem bestimmten Niveau schon kennengelernt haben können, und die Lesegrammatiken dazu, welche Strukturen aus der DaF/DaZ-Erfahrung von Lehrkräften und Lernenden heraus als ‚schwierig‘ gelten, zeigen empirische Studien, wie Lernende in Wirklichkeit mit sogenannten

schwierigen Strukturen zurechtkommen. Für die deutsche Sprache ist hier die 2009 abgeschlossene experimentelle Studie im Rahmen des Forschungsprojekts „Psycholinguistische Grundlagen einer rezeptiven Grammatik des Deutschen“ von Irmtraud Kaiser und Elisabeth Peyer (Kaiser/Peyer 2011) von besonderer Bedeutung. Die Studie ist relativ aktuell, so dass viel technisches Vorwissen und ein hoher Forschungsstand in sie einfließen konnten. Ihr Untersuchungsdesign ist sowohl quantitativ als auch qualitativ, was einen besonders detaillierten Einblick in die Grammatikverarbeitung der Lernenden ermöglicht. Für das Vorhaben der vorliegenden Masterarbeit war es außerdem wichtig, dass die Studie nach Lernniveau differenziert, dass ausreichend Proband*innen auf verschiedenen Niveaus von A0 bis C1 teilgenommen haben und dass die Studie mit 506 Proband*innen breit angelegt war (Kaiser/Peyer 2011: 146). Alle Proband*innen hatten nur eine Erstsprache, d.i. entweder Italienisch oder Französisch.

Das Untersuchungsdesign war wie folgt: Die Proband*innen lasen Lexikonartikel über fiktive Meerestiere (das Flundodil, das Humpfhorn u.a.m.), so dass die Wirkung von Weltwissen ausgeschaltet war, eine den meisten Menschen gleich gut bekannte Textsorte vorlag und semantische Effekte durch Belebtheit (alle Tiere sind gleich lebendig) stark eingegrenzt waren. Die Artikel für die Experimentgruppe enthielten die als schwieriger angenommenen 7 Teststrukturen, die Artikel für die Kontrollgruppe dagegen einfachere Alternativstrukturen. Jede Teststruktur wurde mit mehreren Testsätzen bzw. Testitems untersucht. Für die Inhaltswörter in den Testsätzen (also Nomen, Verben, Adjektive) wurden stets die französischen bzw. italienischen Äquivalente angegeben, so dass der Wortschatz als Verständnisfaktor ausgeschaltet war. Das Leseverstehen wurde mit Multiple-Choice-Verständnisfragen (quantitativer Teil) und anschließend mit Gesprächen in kleinen Gruppen zusammen mit einer der Forscherinnen (qualitativer Teil) untersucht.

Eines der wichtigsten Ergebnisse der Studie besteht darin, dass eine Struktur selten per se schwer oder leicht zu verstehen sind. In den meisten Fällen hing der Verstehenserfolg davon ab, ob verkehrte Interpretationen inhaltlich plausibel, also möglich waren, und ob eine Interpretationsstrategie, welche die tatsächliche syntaktische Struktur im Text ignoriert und stattdessen auf verfügbare Strukturen (L1, Basisvarietät L2 oder übersprachlich kanonisches mapping) zurückgreift, nicht ebenfalls zum Ziel führt. Dass einem Satz die wichtigsten Inhalte entnommen werden konnten, bedeutet nicht immer, dass die Lesenden die syntaktische Struktur zielsprachlich entschlüsselt haben.

Auch zum Einfluss des Lernniveaus kristallisierte sich eine übergreifende Tendenz heraus: Sowohl Test- als auch Alternativstruktur wurden mit höherem Lernniveau von mehr Lernenden verstanden. Gleichzeitig wirkte sich mit höherem Lernniveau auch meist der Unterschied zwischen der Test- und der Alternativstruktur stärker aus: die Alternativstruktur wird dann schon verstanden, die Teststruktur noch nicht. Nur bei wenigen Strukturen und dort nie bei allen Testitems nähert sich die Verständnisleistung von Test- und Alternativstruktur auf C1- und C2-Niveau wieder an.

Die Distanzstellung und das Passiv erwiesen sich als nicht schwer verständlich. Diese werden auch in Lehrwerken explizit unterrichtet, sind frequent und sind auf der pragmatischen Ebene ganz bestimmten, häufigen und wichtigen Sprechhandlungen zugeordnet.

Dass die Proband*innen diejenigen Strukturen gut verstanden haben, die auch im Unterricht gelernt und geübt werden, klingt banal, ist aber keineswegs selbstverständlich, wie viele Studien zeigen (z.B. Diehl et al. 2000)

Da eine Struktur oft nicht per se schwer oder leicht ist (Details s.u.), erscheint es nicht sinnvoll, eine ‚schwarze Liste‘ von Strukturen zu erstellen, die auf einem bestimmten Niveau einstweilen vermieden werden sollen, so wie es die Leitfäden für Leichte Sprache tun. Vielmehr weist der Umgang mit schwierigen oder neuen Strukturen in zwei entgegengesetzte Richtungen:

Wenn ihre Bedeutung sich nicht aus dem Top-Down-Bündel Vorwissen, Kontext und vorherige Sätze im Text erschließen lässt, dann gefährden sie den Verstehensprozess und sollten vermieden werden. Wenn ihre Bedeutung dagegen erschließbar ist, wenn also eine fruchtbare Redundanz entsteht, besteht die Chance, dass die Lernenden diese neue Struktur an dieser Stelle bemerken und entdecken, ohne dass das Verstehen gefährdet ist. Dieses eigene, selbstständige ‚noticing‘ wird gemeinhin als wichtiger erster Schritt hin zum Erwerb einer neuen grammatikalischen Struktur angesehen. Die Lernenden werden eine neue Struktur jedoch nur dann entdecken, wenn sie sie zügig mit einer Bedeutung bzw. Funktion verknüpfen können. Was mit keiner Bedeutung bzw. Funktion verbunden werden kann, wird innerhalb von 4 Sekunden als „Informationsmüll“ entsorgt und vergessen (Westhoff 2001).

Hier nun die Ergebnisse zu den von Kaiser/Peyer (2011) getesteten Strukturen nebst Schlussfolgerungen für das Adaptieren von Lesetexten:

Die **Satzklammer** bereitete den Proband*innen keine Schwierigkeiten und kann bereits in A1-Adaptionen auftreten. Nur bei einem von den 6 Testitem-Sätzen war der Unterschied zwischen Satzklammer-Struktur und Alternativ-Struktur signifikant, und dort war in die Satzklammer ein Nebensatz eingefügt (*Die Flundodile hatten, während die Forscher nach seltenen Quallen suchten, die Meeresbiologen neugierig umkreist.*) Dies weist darauf hin, dass auch Klammerstrukturen schwer verständlich werden, wenn sie sehr lang und komplexer Weise gefüllt sind.¹³

Die grundlegendsten Klammer-Strukturen - Perfekt, Modalverb-Struktur und trennbare Verben - werden im ungesteuerten DaZ-Erwerb früh erworben und in A1-Kursen früh gelehrt.

Auch mit dem **‚werden‘-Passiv** hatten die Proband*innen kaum Schwierigkeiten. Nur bei den A1-Proband*innen zeigte sich ein Unterschied im Verständnis zwischen Ziel- und Alternativstruktur. Das Passiv wird in DaF- oder DaZ-Kursen typischerweise im ersten Teil von A2 gelehrt. Natürlich ist es möglich, dass einzelne Lernende schon früher auf die Struktur stoßen. Im A1-Bereich ist es allerdings möglich, dass die Lesenden die Form nicht kennen und nicht wissen, was ‚wird‘ / ‚wurde‘ mit einem Partizip am Ende des Satzes zu tun hat, das sie als Element des Perfekt kennen.

Die Untersuchung gibt keinen Anlass, Passiv-Strukturen in Literaturadaptionen zu vermeiden, aber für die Zielgruppe A1 könnte es empfehlenswert sein, Lesehilfen zu geben (z.B. eine Umformulierung in einen Aktiv-Satz als Fußnote o.Ä.).

Bei den meisten anderen getesteten Strukturen bestätigte sich die Vermutung ihrer schlechten Verständlichkeit für DaF-Lernende.

Erweiterte Partizipialattribute (*Das von Gitlis und Noblörren gejagte Humpfhorn ernährt sich hauptsächlich von ...*) wurden deutlich schlechter verstanden als die Alternativstruktur (Relativsatz). Erst auf C1-Niveau besserte sich die Verstehensleistung. Es liegt daher nahe, sie in Adaptionen vorsichtig, frühestens ab B1 und nur mit Unterstützung von starken semantischen Schemata zu verwenden (z.B. ‚die lange erwartete Nachricht‘).

Das Verständnis der **O-V-S-Struktur** (*Einen Boren fressen Flundodile ab und zu ebenfalls gerne.*) ist insgesamt gering und nimmt erst ab B2 zu, noch bei C1 sind 26,2% falsch vs. 5,7% bei der kanonischen S-V-O-Alternativstruktur. Der Unterschied in der Verständlichkeit wird schon auf

¹³ Hier kommt zusätzlich noch das Plusquamperfekt (*hatten* statt *haben*) hinzu, das typischerweise erst im B1-Kurs unterrichtet wird

dem A2-Niveau signifikant. Jenseits des experimentellen Settings ist dagegen kaum mit Problemen zu rechnen, wenn die Wortbedeutungen klar sind. Denn dann können die Lesenden sich an der Belebtheitshierarchie orientieren. O-V-S-Sätze, in denen nur Kasusmarker die semantischen Rollen deutlich machen und bei denen weder der Kontext noch die Belebtheit das Verständnis stützen, sollten dem Studienergebnis zufolge frühestens ab B2 auftreten.

Konditionalsätze ohne Subjunktion (Nach neuesten Forschungen wären die Tiere vom Aussterben bedroht, hätten sie nicht ein ausgeklügeltes Abwehrsystem entwickelt.) wurden etwas schlechter verstanden als solche mit einer Subjunktion („wenn“). Besonders große Probleme hatten die Proband*innen bei den zwei Irrealis-Sätzen im Konjunktiv (die restlichen vier waren im Indikativ). Sätze im Konjunktiv sollten in den Adaptionen auf allen Niveaus alle verfügbaren syntaktischen Hinweise nutzen („wenn“, „dann“ u.s.w.) und möglichst durch Redundanz Unterstützung aufbauen, um den Lesenden bei der schwierigen Disambiguierung zu helfen.

Subjektsätze ohne Korrelat (D.h. ohne „es“ als Anker im Hauptsatz: *Das Leben als bevorzugte Beute von Hipiriden durchzustehen, erfordert von den Flundodilen ein hohes Maß an Wachsamkeit.*) wurden etwas schlechter verstanden als die Alternativstruktur mit Korrelat. Allerdings wurden jegliche Subjektsätze nicht gut verstanden und sollten in Adaptionen gut von Verstehenshilfen im Kontext flankiert sein.

Der Verständnis-Unterschied bei der **Verb-Topikalisierung** (*Zubeißen kann das Humpfhorn nicht.*) war nicht signifikant. Kaiser/Peyer vermuten, dass die Topikalisierung auf die Lesenden einen ähnlichen Effekt hat wie die (kanonische) Verbletzstellung in den Alternativsätzen: Sie rückt den infiniten Prädikatsteil ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Als Bewertungsraster für grammatikalische Komplexität in einer Adaption werden demnach die folgenden Mittel herangezogen:

- die Grammatik-Übersicht des Lehrwerks Schritte International (Hueber Verlag)
- eine kombinierte Liste relativ schwer verständlicher Strukturen aus der Lesegrammatik von Heringer (1987) und den Forschungsergebnissen von Kaiser/Peyer (2011)
- universelle Wahrnehmungsprinzipien wie Salienz und Ikonizität
- die Satzlänge, weil sie stark mit dem Vorkommen von Satzgefügen korreliert.

4.3. Die Textebene: Angemessenheit in Bezug auf Mittel der Textkohäsion

Die Textkohäsion wurde bereits in Kap. 3.1. als sprachlich-grammatikalische Seite der Textkohärenz erwähnt.

Als Mittel der Textkohäsion oder textkohäsive Mittel werden alle sprachlichen Mittel verstanden, die Sätze zu einem Text verknüpfen. Solche sprachliche Mittel sind nicht immer nötig, um Kohärenz herzustellen: Die bloße Reihenfolge von Satzaussagen kann bereits aufgrund von Textsorte und Schema (Script und Frame, s. Kap. 3.1.) ausreichend Verbindung herstellen. Meistens werden jedoch Mittel der Textkohäsion verwendet und sie können als typisches, wenn auch nicht notwendiges Merkmal von Textualität gelten (Adamzik 2004: 139).

Textkohäsive Mittel werden unterschieden in Mittel der Wiederaufnahme (Rekurrenz) und Mittel der Verbindung (Konnexion) (Adamzik 2004, 140). Die sog. explizite Rekurrenz umfasst Mittel, die sich auf denselben außersprachlichen Referenzträger beziehen. Das sind im Wesentlichen die Folgenden, hier mit Beispielen aus der Kalendergeschichte *Unverhofftes Wiedersehen* von Johann Peter Hebel:

Wiederholung desselben Substantivs (*Braut - Braut*); ein oder mehrere andere Substantive bzw. substantivische Wortgruppen (*ein junger Bergmann - den schlafenden Jüngling - ihren Bräutigam - die geliebte Leiche*) sowie Pronomina (*der Jüngling - er/ihn*) bzw. allgemeiner Pro-Formen (wie z. B. *da, damals, deshalb, darin* etc.; [...] *unterdessen*, das einzige Element, das einen schwach kohäsiven Übergang zwischen den thematisch unterschiedlichen Teiltexträumen erzeugt). Hinzugerechnet wird gewöhnlich auch die Ellipse, eine „negative“ Form von Wiederholung“ (Linke/Nussbaumer 2000: 308), bei der identische und koreferenzielle Satzglieder eingespart werden: *Rainer fährt demnächst nach Berlin. Hans fährt demnächst auch nach Berlin.* Eine besondere Rolle spielt bei diesen Wiederaufnahmerelationen die Artikelwahl. Neu eingeführte, (noch) nicht bekannte Elemente werden mit dem unbestimmten Artikel versehen. Der Gebrauch definiter Formen (bestimmter Artikel, Demonstrativa usw.) zeigt an, dass die Größe als bekannt vorausgesetzt wird (Adamzik 2004: 140).

Mitunter wird ein Ausdruck durch einen anderen Ausdruck wiederaufgenommen, der nicht denselben außersprachlichen Referenzträger bezeichnet, jedoch dasselbe semantische Feld anspricht. Dann spricht man von impliziter Rekurrenz: „Bergmann - Bergleute, Schacht - Metalladern - Schicht - Grube“ (ebd.: 140).

Doch auch Wiederaufnahmen auf der Zeichenebene selbst, also im Bereich der poetischen Funktion (Jakobson) schaffen textuelle Verknüpfungen. Als Beispiele nennt Adamzik „Reim, Alliteration und Metrum“ (Adamzik 2004: 141). Auch die Tempusform schafft Verbindungen und kann einen Text gegen einen anderen Text abschließen und abgrenzen. Wenn beispielsweise in

einem Erzähltext fortlaufend das Präteritum verwendet wird, dann knüpft die Präteritalform in einem Satz an die Präteritalformen in den vorausgegangenen Sätzen an und lässt dadurch den Eindruck einer geschlossenen Narration entstehen. Vor dieser heben sich dann Tempuswechsel gut ab, beispielsweise ein Wechsel zum Präsens für die Introspektionen und Meinungen einer Figur oder der Erzählinstanz.

Eine ebenfalls eher strukturelle Form der Textkohäsion ist die Anordnung von Information im Satz (Thema - Rhema). Sie ist im Deutschen eng verknüpft mit den Definitheitsmarkierungen.

Zu den Mitteln der Konnexion (im DaF-Slang eher als *Konnektoren* bezeichnet) gehören

- Konjunktionen (*und; oder; aber* etc.) und Subjunktionen (*weil; obwohl; damit* etc.)
- Adverbien und Partikeln (*deshalb; trotzdem; auch; sogar; aber* als Partikel). *Deshalb* und seine vielen Synonyme (*daher, darum, deswegen, ...*) können auch als Pro-Formen betrachtet werden.

Die Konnektoren verbinden nicht nur, so wie es Rekurrenzen tun, sondern sie verbinden in Form einer bestimmten semantischen Beziehung, die kausal (*weil, denn, da, ...*), final (*damit, sodass*), konzessiv (*obwohl, andererseits*), adversativ (*aber, jedoch*), instrumental (*indem*) u.s.w. sein kann (Adamzik 2004: 143).

Mittel der Kohäsion unterstützen die Herstellung von Kohärenz, also den Verstehensprozess insgesamt, wenn die Lesenden sie nutzen können. Sie verhalten sich wie Wegweiser durch den Text - mit entsprechend gravierenden Folgen, wenn die Lesenden sie verwechseln oder nicht deuten können. Für die Gestaltung von Lesetexten für DaF-Lerner*innen ist also zu berücksichtigen, dass die meisten Kohäsionsmittel sprachspezifisch sind: die Pronomen, darunter die Personalpronomen mit ihrer Genus-Differenz, der bestimmte und unbestimmte Artikel als Definitheitsmarker, Genus/Kasus/Numerus-Kongruenz, die o.g. Konnektoren, ja sogar Satzzeichen, insbesondere die Bedeutung von Kommas. Diese wertvollen *cues* müssen gelernt und dann dann automatisiert werden, damit sie wirklich zur Verfügung stehen.

Uneindeutigkeit bei der Pronominalisierung stellt hier einen besonderen Stolperstein dar, wie eine Studie von Marschall (2001) deutlich macht: Er hat deutsche Französischlernende und französische Deutschlernende in drei Klassenstufen der Schule mit ersprachigen und

fremdsprachigen Sätzen konfrontiert, deren pronominale Bezugnahme unklar war.¹⁴ Dabei stellte er fest, dass die Schüler*innen in ihrer Erstsprache mit zunehmendem Alter, also auch zunehmender Leseerfahrung, immer raffiniertere Deutungsstrategien anwenden. Vom Zurückspringen und lokalen Suchen gehen sie voran zu einer festen syntaktischen Strategie, bei der immer die erstgenannte NP als Referent für das Pronomen ausgewählt wird und gelangen schließlich zu einer antizipatorischen Strategie, bei der sie exponierte Nominalphrasen fortwährend für eine mögliche Pronominalisierung ‚vormerken‘ und somit die Pronominalisierung antizipieren. Dies geht über einen einzelnen Satz hinaus und kann sogar lokale Pronominalisierungsregeln außer Kraft setzen (Marschall 2001: 291).

Das Überraschende ist: Die Schüler*innen konnten diesen Lerneffekt nicht auf ihre Fremdsprache übertragen. Dort zeigte sich keine Entwicklung. Der Grund dafür könnte auch hier wieder das begrenzte Arbeitsgedächtnis sein.

Als Fazit für die Analyse und Bewertung von DaF-Adaptionen ergibt sich, dass Kohäsionsmittel absolut eindeutig, großzügig (ggf. auch redundant) und dem Wortschatz der Lernenden angemessen verwendet werden sollten. Viele Mittel der Kohäsion sind Wörter, sodass sie bei der empirischen Analyse in Kap. 7 im Wortschatz-Abgleich und in vielen Fällen zusätzlich im Grammatik-Abgleich überprüft werden können.

4.4. Angemessenheit in Bezug auf die literarische Komplexität

Der GER macht in seinen Beispieldeskriptoren für das Lesen als Freizeitaktivität einige Angaben dazu, welches Maß literarischer Komplexität den jeweiligen Niveaus angemessen ist (s. Kap. 3.4). Im Bereich A2 ist die Rede von kurzen Texten, außerdem von Magazinartikeln mit einem vorhersehbaren Handlungsmuster, also Script (z.B. Oscarverleihung). Erst ab B1 werden längere Erzähltexte für verstehbar gehalten, allerdings nur solche mit klarem, linearem Handlungsstrang und in allgemein üblicher Alltagssprache. Die Formulierungen ‚vorhersehbares Handlungsmuster‘, ‚klarer, linearer Handlungsstrang‘ legen es nahe, auf die Erläuterungen zum Leseverstehen in der L2 (Kap. 3.2) zurückzukommen: Unter den Bedingungen des stets etwas lückenhaften und fehlerhaften Lese-Intake (Bottom-Up) sind die Lernenden stärker auf ihre hierarchiehohe Top-Down-Lese-Strategien angewiesen. Das sind

¹⁴ Beispiel:

(A) Michael spielt mit einem Puzzle, bis sein Vater zu Ende telefoniert hat. Dann steht er auf und ...

(a) ...räumt seine Spielsachen auf.

(b) ... setzt sich zu seinem Sohn.

zum einen Scripte und Frames, die mehr oder weniger kulturelles Wissen enthalten, und zum anderen ganz bewusste Antizipationen aufgrund der Textsorte, des Titels, der Bilder etc. Ein einfacher Handlungsstrang erhöht die Chance, dass sich der Plot trotz zahlreicher blinder Stellen letztlich schließt.

Während der GER beispielhaft und eklektisch einige Charakteristika literarischer Einfachheit erwähnt, gibt es im Kontext der Kinder- und Jugendliteratur auch systematischere Versuche, das komplexe Phänomen ‚Einfachheit‘ zu erfassen. Bereits Lypp (1984) hält vier Dimensionen der Einfachheit fest:

1. Gemessen an Kenntnisstand, Erfahrungsreichtum und Reflexionsstufe des erwachsenen Autors kann ein Text für Kinder von geringer Komplexität sein.
2. Gemessen an der Aufnahmekapazität des kindlichen Lesers kann ein Text ein niedriges Anforderungsniveau stellen.
3. Gemessen an der Komplexität der außerliterarischen Wirklichkeit, auf die der Text verweist, kann der literarische Gegenstand vereinfacht dargestellt sein.
4. Gemessen am komplexen System poetischer Regeln, an den Mitteln und Möglichkeiten, die die literarische Tradition bereitstellt, kann die Gestaltung sich auf einzelne, wenige Formelemente beschränken. (Lypp 1984: 14, zit. nach O’Sullivan 2016: 21).

O’Sullivan (2016: 21) argumentiert, dass die Punkte 3 und 4 nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern ebenso gut für Fremdsprachenlernende gelten. Hille/Schiedermaier zufolge ist der dritte Punkt, Einfachheit in Bezug auf die außerliterarischen Referenten, sogar eine der Funktionen bzw. Potentiale von künstlerischer Literatur überhaupt, die sie als ‚Orientierungsfunktion‘ der Literatur bezeichnen:

Durch die poetische Gestaltung können literarische Texte das (gesellschaftlich) Beobachtete in fassbare Symbole, Bilder und Narrationen überführen und es in diesen verdichten (Hille/Schiedermaier 2021: 20).

Auch für Lypp geht es darum, eine komplexe Welt durch ästhetische Strukturen fassbar zu machen.

Zusätzlich zu O’Sullivans (2016) Einschätzung kann der zweite Punkt von Lypp (1984) ebenfalls für erwachsene Fremdsprachenlernende gelten. Auch ihre Aufnahmekapazität ist beim mühsameren und langsameren Lesen in der Fremdsprache geringer als in der Erstsprache.

Caspari /Steininger (2016) differenzieren in ihrem Artikel über literarische Einfachheit von Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht den Begriff der literarischen Einfachheit noch

stärker für Erzähltexte aus. Zur literarischen Einfachheit gehöre die **formelle** Einfachheit, die **ästhetische** Einfachheit und die **konzeptuelle** Einfachheit (Caspari/Steininger 2016: 36).

Unter formeller Einfachheit verstehen sie eine überschaubare „Bauform“ des Erzähltextes (Caspari /Steininger 2016: 38). Dies entspricht der bewussten „Beschränkung auf einzelne, wenige [poetische] Formelemente“ nach Maria Lypp (Punkt 4, s.o.) Ein Text mit nur einem Handlungsstrang, mit nur einer oder wenigen Erzählperspektiven bzw. Stimmen¹⁵ und mit überwiegend chronologischer Gestaltung habe gute Chancen, relativ einfach zu sein (Caspari/Steininger 2016: 36 ff). Die genannten Attribute gehen gleichzeitig auch mit kürzeren Genres einher: Kurzgeschichten, Novellen oder Märchen können ohne Mühe einstrangig, einstimmig und chronologisch sein. Bei einem Roman ist das schwieriger: Ältere Romane kommen durchaus noch mit dieser einfachen Form aus, so ist bspw. *Wilhelm Meisters Lehrjahre* von J.W. von Goethe einstrangig, einstimmig und chronologisch erzählt. In modernen oder gar zeitgenössischen Romanen ist diese ‚Bauform‘ dagegen kaum zu erwarten.

Auch in weiteren Hinsichten bedeutet formelle Einfachheit für junge Lesende etwas Ähnliches wie für erwachsene DaF-Lesende. Gestaltungsmittel, die einen sehr großen Wortschatz erfordern, sind für beide Gruppen aus unterschiedlichen Gründen kaum zu genießen. Gestaltungsmittel, die in irgendeiner Form auf Wiederholungen beruhen, sind dagegen weniger abhängig vom Wortschatz und damit auch auf DaF-Lernende leichter. Glücklicherweise sind Mittel der Wiederholung für Märchen und Kindergeschichten ebenso typisch wie für kürzere Prosa oder Spoken-Word-Texte mit einem erwachsenen Lesepublikum als Zielgruppe.

Da Erwachsene meist mehr Erfahrung mit den „Mitteln und Möglichkeiten, die die literarische Tradition bereitstellt“ (Lypp 1984) haben, gibt es jedoch auch Unterschiede. Literarische Gattungen (Lyrik, Epik, Dramatik) und literarische Genres (vom bürgerlichen Trauerspiel zum dystopischen Sci-Fi-Roman) bilden Textsortenkonventionen, die häufig über Länder- und Sprachengrenzen hinweg gut bekannt sind und die die Lesenden mit wertvollen Vorannahmen in Bezug auf die Eigenschaften der fiktiven Welt, auf die Figuren, die möglichen Konflikte und den Plot ausstatten. Die Popularität von Lern-Krimis zeigt, dass dieses Prinzip für viele Lernende gut funktioniert.

¹⁵ in der Begrifflichkeit von Gerard Genette (Klausnitzer 2012: 158)

Mit ästhetischer Einfachheit ist der Grad der Lenkung (vielleicht könnte man hier auch sagen: der Integriertheit) der literarischen Erfahrungen gemeint, welche der Text anbietet. Werden die Teile der Erzählung auf festgelegte und offensichtliche Weise zu einem Ganzen integriert (z.B. Rico und die Tieferschatten von Andreas Steinhöfel s. Kap. 7), so ist der Text einfacher, als wenn dieses Integrieren relativ frei ist und weitgehend den Lesenden überlassen bleibt (z.B. *Waiting for Godot* von Samuel Beckett). Literarische Texte unterscheiden sich darin, wie ausgeprägt ihr Plot ist und wie stark sie durch explizite oder implizite Wertungen der Figuren und Geschehnisse die Erwartungen der Leser*innen steuern. Da, wo die „Geschehensmomente“ (Klausnitzer 2012: 147) gewissermaßen ‚lockerer verschnürt‘ sind, vergrößert sich der Raum für Mehrdeutigkeit, welche zur ästhetischen Einfachheit in einem Spannungsverhältnis steht.

Beim Begriff der konzeptuellen Einfachheit geht es darum, welche Konzepte und kulturelle Deutungsmuster vorausgesetzt werden und welche im Text selber gezeigt, entwickelt oder erklärt werden. Dies wurde in Kap. 3.3 bereits erläutert. Caspari/Steininger halten fest, dass literarische Texte stets auf die Dinge der außerliterarischen Welt Bezug nehmen müssen und leiten daraus Folgendes ab:

Werden im Text Konzepte eingeführt und durch die Gestaltung der ästhetischen Erfahrung für den Leser nachvollziehend präsentiert, so ist der Text konzeptuell einfacher als ein Text, in dem Konzepte facettenreich vorausgesetzt werden.“ (Caspari/Steininger 2016: 42)

Andreas Steinhöfels Kinderbuchreihe um Rico und Oscar (s. a. Kap. 7) findet eine besonders humorvolle Methode für solche „Einführungen“: Der autodiegetische Erzähler Rico erklärt in selbstgeschriebenen Lexikonartikeln schwierige Wörter und Konzepte wie *die Ostsee*, *apropos* oder *Käseschmiere*, so dass sich junge wie erwachsene Leser*innen an Steinhöfels Lexikonartikel-Parodien erfreuen können.

Das Ziel von Caspari/Steiningers Ausführungen liegt übrigens in der Auswahl geeigneter Original-Literatur und nicht in in der Suche nach Kriterien für angemessene Adaptionen. Wenn man durch das Angebot der DaF-Verlage blättert, dann hat man den Eindruck, dass eine solche Auswahl meist auch zuerst vorgenommen und dass danach noch zusätzlich vereinfacht wird. Die Ausgangstexte, welche den Adaptionen zugrunde liegen, sind sehr häufig Kinder- oder Jugendbücher, oder sie sind kurze Erzählformen (kurze Erzählungen von Stefan Zweig, von Erich Kästner, von Kurt Tucholsky u.a.m.). Auch die Novelle *Die Entdeckung der Currywurst* (Uwe Timm, s. Kap. 7) gehört in diese Reihe.

4.5. Angemessenheit im grafischen Design

Das grafische Design kann das Verständnis sehr unterstützen. Zur Klärung von Wörtern, die etwas Sichtbares oder schematisch Abbildbares bezeichnen, sind Bilder und Abbildungen meist besser geeignet als einsprachige Erklärungen, insbesondere auf den Anfängerniveaus. Auf den mittleren Niveaus können Bilder auch genutzt werden, um sinnlich konkrete Details zu bewahren, die die Phantasie anregen und zu einem intensiven Leseerlebnis beitragen, die aber fast immer jenseits der sprachlichen und kulturellen Kenntnisse der Lesenden liegen.

Viele Adaptionen enthalten auch Karten, um geografisches, politisches und historisches Hintergrundwissen auf einfache Weise bereitzustellen.

Was die typografische Gestaltung anbelangt, so kann eine große Schrift mit unverzierten Buchstaben Zweitschriftlerner*innen entgegenkommen.

Auch eine optisch deutliche Gliederung in kurze inhaltliche Abschnitte (mit oder ohne Überschriften) kann den Leseprozess erleichtern.

Weitere Aspekte des grafischen Designs wie z.B. die Covergestaltung, die Nutzung von Farben, der Stil der Bilder u.a.m. haben vielleicht nicht direkt Einfluss auf die Verständlichkeit, wirken sich aber darauf aus, wie ansprechend Lerner*innen ein Lesematerial finden.

5. Kriterien für die literarische Adäquatheit von Adaptionen

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, werden Adaptionen auch daran gemessen, wie gut sie den Reiz des Ursprungstexts für die Leser*innen in der L2 bewahren. Dies ist auch bei unterschiedlich starken Veränderungen des Ursprungstexts möglich. Tatsächlich sorgt der Versuch, abgesehen von der sprachlichen Vereinfachung und Kürzung möglichst nichts zu verändern, eher nicht für ein literarisch ansprechendes Adaptionsergebnis, wie Hill (2013: 90) in einer Rezension von 54 Easy-Reader-Reihen für Englisch als Fremdsprache mit insgesamt ca. 5000 Heften anmerkt: Es passiert dann leicht, dass die Lesenden schon auf den ersten Seiten mit einer Flut von Figuren oder schnell folgenden Ereignissen überrannt werden.

Ein besseres Kriterium für die ‚Werkstreue‘ könnte sein, ob auch die Adaption diejenigen literarischen Erlebnisse möglich macht, die den Ausgangstext auszeichnen. Welche das sind, das lässt sich nur anhand der individuellen Ausgangstexte bestimmen. Operationalisierbare Kriterien für literarische Qualität im Sinne einer Checkliste gibt es nicht und kann es auch nicht geben. Man kann aber auf bestimmte Qualitätsmerkmale achten, die typischerweise an literarischen Texten geschätzt werden und auf Potentiale, die insbesondere der Literatur als

Kunstform zugetraut werden. Unter diesen Merkmalen und Potentialen möchte ich an dieser Stelle diejenigen herausgreifen, die am meisten Gefahr laufen, von einer DaF-Adaption beeinträchtigt zu werden:

1. Literarische Texte eröffnen das Potential „das Mögliche über das Reale hinaus [zu] denken und es von literarischen Figuren erproben [zu] lassen“ Hille/Schiedermaier (2021: 20). Hille/Schiedermaier bezeichnen das als Simulationsfunktion der Literatur. Hier wäre zu fragen, ob die Adaption es trotz Kürzungen und sprachlichen Vereinfachungen schafft, eine lebendige fiktive Welt in der Phantasie der Lesenden entstehen zu lassen und zur vorübergehenden Perspektivübernahme (vgl. Diederichs 2022) anzuregen.

2. Literarische Texte werden oft dafür geschätzt, dass sie wache (sozial-)psychologische und gesellschaftliche Beobachtungen enthalten. Gerade „abweichende Beobachtungen eingespielter Sachverhalte“ im Sinne Šklovskijs können die Lesenden zu neue Sichtweisen auf die reale Welt anregen. Wenn sie in der Gestalt langer introspektiver oder reflexiver Textpassagen dargeboten werden, ist bei der Adaption jedoch die Gefahr groß, dass sie gekürzt oder gestrichen werden. Außerdem kann ein Konflikt zwischen der Beobachtungsfunktion und der konzeptuellen Einfachheit bzw. vereinfachenden Darstellung der außerliterarischen Welt bestehen.

3. Die Bildungsfunktion von literarischen Texten hängt eng mit der Simulationsfunktion und der Beobachtungsfunktion zusammen. Wer literarische Texte liest, der hat gute Chancen, sein Vorstellungsvermögen, sein Empathievermögen und sein moralisches Urteilsvermögen zu steigern. Für den DaF-Kontext ist außerdem die Möglichkeit besonders wichtig, in historische und aktuelle Lebenswelten deutschsprachiger Länder einzutauchen und kulturelles Wissen aufzubauen. Adaptionen sollten auf diese Lernmöglichkeiten achten und sie möglichst erweitern. Dies kann in Konflikt treten zu dem Anspruch, Adaptionen nicht zu lang werden zu lassen.

4. Literarische Texte wollen üblicherweise unterhaltsam sein. In den Adaptionen ist es jedoch vielleicht nicht immer leicht, Spannungsbögen sowie überraschende, auch humorvolle Effekte beizubehalten. Gerade Humor beruht oft darauf, kulturelles Wissen vorauszusetzen und keinesfalls zu erklären, was in einem Spannungsverhältnis zum Ziel der konzeptuellen Einfachheit tritt.

5. In Kap. 4.4 wurde die bewusste Beschränkung auf einzelne, wenige [poetische] Formelemente als einer von vier Aspekten der literarischen Einfachheit benannt. Die fertige

Adaption braucht möglicherweise einfachere literarische Mittel, sollte aber den Anspruch an Literarizität deshalb nicht aufgeben (s.a. O'Sullivan/Rösler 2019)

6. Auf das Problem mit der Mehrdeutigkeit von literarischen Texten in DaF wurde in Kap. 3.3 bereits ausführlich eingegangen. Wenn es um die literarische Adäquatheit geht, stellt sich die Frage, ob und inwieweit deutungsoffene Stellen auch in der Adaption erhalten bleiben. Dabei kann ein Konflikt zum Anspruch der ästhetischen Einfachheit entstehen.

6. Kriterien für die didaktischen Angebote der Lehrmaterialien

Literaturadaptionen für Deutschlernende bieten vielfältige Lernmöglichkeiten. In sprachlicher Hinsicht können die Leser*innen ihr Leseverstehen, ihren Wortschatz und ihre Grammatikkenntnisse verbessern. Gleichzeitig vermitteln die Lesematerialien stets auch kulturelles Wissen.

Dass Lernende durch *extensive reading*¹⁶ ihr Leseverstehen verbessern, ist vielfach belegt (Brown et al. 2008: 137). Lesen führt zur Automatisierung des graphophonischen Zugriffs und der Worterkennung (Brown et al. 2008: 137, s.a. Kaiser/Peyer 2011), die ein wichtiger Faktor für das Leseverstehen in der L2 ist. Mehrere Längsschnittstudien zeigen sogar eine Verbesserung aller sprachlicher Fertigkeiten in der L2 durch extensives Lesen (ebd.).

Als Absicherung des Leseverstehens nach den einzelnen Kapiteln oder Abschnitten kommen die typischen Leseverstehens-Tests im Multiple-Choice-Format in Frage, aber auch Spiele und produktive Übungen lassen sich gut integrieren. Produktive Sprech- und Schreibaktivitäten werden meist als anstrengender empfunden, sorgen aber auch für eine tiefere Verarbeitung des Gelesenen und damit für weitaus stärkere Lerneffekte (vgl. Chio 2009). Da die Lernenden DaF-Adaptionen oder überhaupt Graded-Reader-Lektüren häufig allein und autonom lesen, sollten die Übungen möglichst einen Lösungsschlüssel enthalten. Dieser fehlt leider häufig.

Viele Studien sprechen auch für eine Erweiterung von Wortschatz und Grammatik durch beiläufiges Lernen, also durch das Lesen selber ohne zusätzliche Übungen. Allerdings muss man hier stärker differenzieren.

Beiläufiger Wortschatzerwerb durch Lesen

¹⁶ *Extensive reading* bezeichnet selbstständiges Viellesen, meist allein und außerhalb des Unterrichts, im Gegensatz zum *intensive reading* im Klassenraum, wo ein (kurzer) Text gemeinsam, oft laut und mehrmals gelesen, inhaltlich bearbeitet und dann auch für Wortschatz- und Grammatik-Übungen genutzt wird.

Einige Forscher*innen im Bereich Englisch als Zweitsprache, allen voran Stephen Krashen, sehen im Lesen den Hauptmotor des Wortschatzerwerbs (Bordag et al. 2016: 159, Brown et al. 2008: 137 f). Während in der Erstsprache beiläufiger Wortschatzerwerb¹⁷ durch das Lesen allein im Laufe der Schulzeit zu einer wahren Explosion des Wortschatzes führt, ist in der Fremdsprache die Behaltensleistung durch beiläufiges Lernen insbesondere in Langzeitstudien jedoch eher bescheiden. Die Ergebnisse hängen sehr stark davon ab, wie gemessen wurde. Wenn der Lernerfolg direkt nach dem Lesen in einem Multiple-Choice-Test gemessen wurde, konnten Lernende je nach Studie (mit unterschiedlichen Präsentationsformen, Proband*innen und Sprachen) zwischen in 22% bis 75% der Fälle die richtige Bedeutung auswählen. Brown et al. (2008) haben ihre Proband*innen nicht nur in einem Multiple-Choice-Test eine Bedeutung aus Antwortoptionen auswählen, sondern im zweiten Testdesign die Bedeutung selbstständig notieren lassen (Bedeutungs-Übersetzen-Test). Im Multiple-Choice-Test erreichten die Proband*innen beeindruckende 48% Behaltensleistung, im Bedeutungs-Übersetzen-Test sank der Wert auf immerhin noch 16% der neuen Wörter (Lesen und gleichzeitiges Hören) bzw. 15% der neuen Wörter (nur Lesen), die zunächst wirklich in den rezeptiven Wortschatz aufgenommen worden waren (Brown et al. 2008:146 f). Nach 3 Monaten konnten die Proband*innen jedoch durchschnittlich nur noch für knapp eines von 28 neuen Wörtern (d.h. 3-4%) eine Bedeutung angeben (ebd.).

Eine besonders systematische Darstellung zu dem Thema findet sich bei Laufer (2003). Ihr zufolge beruht die Möglichkeit zum beiläufigen Wörterlernen auf den folgenden Annahmen: Damit Wörter in den Wortschatz aufgenommen werden können, müssen sie als unbekannt und neu bemerkt werden („noticing hypothesis“), ihre Bedeutung muss aus dem Kontext erschlossen werden („guessing ability assumption“), dann müssen sie im Gedächtnis behalten (guessing-retention-link assumption) und, wenn dies nicht gelingt, durch wiederholte Begegnung („cumulative gain assumption“) fest im Langzeitgedächtnis verankert werden.

Keine dieser Voraussetzungen sei jedoch wirklich gewährleistet. So bemerkten Lerner*innen neue Wörter häufig nicht als neu und hielten sie irrtümlich für bekannt, sofern sie die Hauptinhalte des betreffenden Absatzes verstanden hatten (Laufer/Yano 2001, s. Laufer 2003: 570). Auch ‚falsche Freunde‘ (Kognaten), schein-transparente Wörter wie *shortcoming* (wurde als ‚short visit‘ missverstanden) und lautähnliche Wörter können Laufer zufolge die

¹⁷ Beiläufig‘ bedeutet hier nicht ‚ohne bewusste Aufmerksamkeit‘ - letzteres ist offenbar nur beim Grammatikerwerb möglich - sondern mit bewusster Aufmerksamkeit, aber nur durch das Lesen, ohne gezielte Übungen, die auch Schreiben und Sprechen einbeziehen.

Illusion von Bekanntheit schaffen. Wie wichtig das bewusste Bemerken für den beiläufigen Wortschatzerwerb ist, zeigt auch die in Kap. 4.2 erwähnte Studie von Bordag et al. (2016), bei der die Proband*innen neue Wörter nur dann im Gedächtnis behielten, wenn etwas (hier die schwierige Syntax) ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form gelenkt hatte.

Auch das Erschließen neuer Wörter aus dem Kontext und der Wortbildung sei in der L2 nicht immer aussichtsreich und sicher nicht ausreichend, hauptsächlich weil dafür eine Textdeckung von mindestens 98% gegeben sein müsste (Hu/Nation 2000, s. Kap. 4.1). Eine so hohe Textdeckung für Fremdsprachlernende unterhalb von C1 vor dem Lesen abzusichern, erscheint sehr schwierig. Hinzu kommt: Selbst wenn der Kontext klare Hinweise auf eine Wortbedeutung enthält, werden diese von den Lernenden nicht unbedingt genutzt (Laufer 2003: 571). Die Wortbildungsmorphologie ist bei transparenten Bildungen hilfreich (*Lebensmittel, brauch-bar, sonn-ig*), aber viele Komposita und Derivationen sind nicht (mehr) transparent (*ehr-lich, künst-lich, sonder-bar*).

Angenommen, es wäre dennoch gelungen, eine Wortbedeutung aus dem Kontext und den Einzelmorphemen zu erschließen, so ist gerade dann die Chance, dieses Wort im Gedächtnis zu behalten, besonders gering, wie Mondria und Wit de Boer (1991) in einer experimentellen Studie feststellen. Ihre Proband*innen konnten diejenigen Wörter, die sich aus dem Kontext erschließen ließen, schneller verstehen - und seltener behalten. Je mehr Mühe das Verstehen kostete (Wörterbuch, erneutes Lesen), desto besser behielten sie die Wörter im Kopf.

Aber die einmalige Begegnung mit einem neuen Wort ist auch dann normalerweise nicht ausreichend. Was beiläufigen Wortschatzerwerb praktisch möglich macht, ist Wiederholung. Etwa eine Woche nach der ersten Begegnung mag eine Wortbedeutung nicht mehr abrufbar sein, aber sie ist dann auch nicht völlig verschwunden. Bei wiederholten Begegnungen entsteht ein kumulativer Effekt, der auch nachgewiesen ist. Die Frage ist jedoch: Wie viele Begegnungen sind nötig und wie lang darf der Zeitraum zwischen ihnen sein? Pigada & Schmitt (2006) begleiteten einen Französischlerner mit Griechisch als L1 durch ein einmonatiges Extensive-Reading-Programm. Dabei zeigte sich, dass die drei lexikalischen Aspekte Bedeutung, Schreibweise und grammatikalische Eigenschaften sehr ungleichmäßig erworben wurden und dass erst nach 19 Begegnungen mit einem der Zielwörter eine 60-prozentige Chance bestand, alle drei Aspekte zu behalten (Chio 2009: 158).

Anhand der Daten von Nation, /Wang Ming-tzu (1999) über Graded-Reader-Lesebücher rechnet Laufer (2003) vor, dass Lernende mindestens 9 Graded Readers in einem Tempo von

mindestens zwei Büchlein pro Woche (bei durchschnittlich 6 Stunden Lesezeit pro Büchlein) lesen müssten, um ca. 100 Wörter zu behalten (Details s. Laufer 2003: 573)¹⁸. Der Wortschatzgewinn von ca. 2 Wörtern pro Stunde wäre in diesem hypothetischen Szenario gar nicht schlecht, das Problem wäre aber, dass die Lernenden dieses Lesepensum in diesem Tempo zusätzlich zum Sprachkurs konsequent einhalten müssten, weil sonst die zeitlichen Abstände zwischen den Wort-Wiederholungen zu lang würden. Laufer (2003) hält das für unrealistisch.

Laufers (2003) eigene experimentelle Studie kommt zu dem Ergebnis, dass produktive Lexik-Übungen bessere Lernergebnisse zeigen als beiläufiges Entdecken von Wörtern im Text, selbst wenn diese als unbekannt bemerkt und im Wörterbuch nachgeschlagen werden (Laufer 2003: 581).

Für die Gestaltung der Lese-Materialien kann man daraus schlussfolgern, dass Wortschatz-Übungen und Aufgaben, bei denen der neuen Wortschatz produktiv genutzt werden muss, den Wortschatzgewinn vervielfachen können. Ohne gezielte Übungen führt das Lesen immerhin noch zur Vertiefung des bereits vorhandenen Wortschatzes.

Beiläufiger Grammatik-Erwerb durch Lesen

Ähnlich wie beim Wortschatzerwerb zeigt sich auch beim beiläufigen Grammatikerwerb durch extensives Lesen, dass die produktive Verwendung neuer Strukturen über das Lesen hinaus einen stärkeren Lern- und Behaltenseffekt hat. Dies zeigt eine Studie von Rodrigo / Krashen / Gribbons (2004), in der der Effekt von a) expliziter Instruktion im Unterricht, b) impliziter Begegnung mit der neuen Struktur beim selbstständigen Lesen sowie c) anschließende Diskussion über die Textinhalte nach der impliziten Begegnung durch das Lesen verglichen wurde. Die Ergebnisse beim selbstständigen Lesen und bei der Instruktion im Unterricht waren fast gleich, nur die Kombination von Lesen und Sprechen führte zu einem signifikant besseren Ergebnis.

Auch ähnlich wie beim Wortschatzerwerb spielt die Richtung der Aufmerksamkeit eine Rolle. Lee (2007) untersuchte den Effekt von Vertrautheit mit dem Thema einerseits und von optischen Hervorhebungen der Passiv-Struktur, also der neuen Grammatik-Struktur, andererseits und beobachtete ein Trade-Off zwischen Leseverstehen und Grammatikerwerb. Die Vertrautheit

¹⁸ Dies ist eine äußerst optimistische Schätzung, da mit nur 10 Begegnungen pro Wort gerechnet wird; 6 Stunden bezieht sich auf bestimmte Graded-Reader-Hefte für Englisch als Fremdsprache. Auf die hier analysierten DaF-Adaptionen trifft das nicht zu, sie sind viel länger.

mit dem Thema erleichterte das Leseverstehen, hatte aber keinen Effekt auf den Erwerb der Passiv-Struktur. Optische Hervorhebungen der Struktur hingegen stärkten den Erwerb dieser Struktur, behinderten aber das Leseverstehen.

Daraus folgt, dass Grammatik-Übungen vom Lesetext klar abgetrennt sein sollten, dass sie dann aber den Lesetext durchaus gut für Noticing-Prozesse nutzen können, ähnlich wie es auch beim intensiven Lesen im Unterricht üblich ist.

Für alle erwähnten Bereiche - Leseverstehen, Wortschatz und Grammatik - sowie Phonetik ist außerdem die Kombination von Lesen und gleichzeitigem Hören der Graded Reader eine interessante Option. Brown (2008) vergleichen den Wortschatzgewinn beim Lesen mit demjenigen beim kombinierten Lesen und Hören. Beim kombinierten Lesen und Hören war der Wortschatzgewinn leicht höher und jedenfalls niemals niedriger. Abgesehen vom Wortschatzgewinn hat das gleichzeitige Hören viele weitere positive Effekte: Bei L2-Anfänger*innen beschleunigt es zunächst noch das Lesen, was es i.d.R. leichter macht, sich auf den größeren Sinnzusammenhang zu konzentrieren, es trainiert und automatisiert Graphem-Phonem-Zuordnung und die Worterkennung und stellt sicher, dass auch die Aussprache der Wörter und die Prosodie der Sätze mit erworben werden.

Kulturelles Lernen

Neben sprachlichen Lernmöglichkeiten bieten sich in Literaturadaptionen viele Gelegenheiten zum kulturellen Lernen. Viele der Texte enthalten landeskundliches Wissen über die Geschichte und Gegenwart der deutschsprachigen Länder, sie greifen weltweit relevante Probleme aus Sicht von hierzulande gängigen kulturellen Deutungsmustern auf und sie vermitteln einen kleinen Einblick in literarische Konventionen, etwa dass in Erzähltexten auf Deutsch häufig das Präteritum verwendet wird. Verschiedene Aspekte davon können in Übungen aufgegriffen oder einfach im Unterricht besprochen werden.

Wichtig ist bei alledem nur, dass das Wichtigste - das Leseerlebnis - nicht aus dem Fokus gerät. Literatur, ob im Original oder in adaptierter Form, sollte niemals nur „als fiktionaler Steinbruch für landeskundliche Phänomene“ (Hille/Schiedermaier 2021: 30) oder auch für sprachliche Phänomene genutzt werden. Schon der Leseprozess selbst enthält kreative Momente des Deutens und regt in besonderer Weise die Vorstellungskraft an. Diese Erlebnisse können noch nachhaltiger werden, wenn die Lesenden sich in der Gruppe über ihre Leseindrücke austauschen. Das Lesematerial kann Aufgaben enthalten, die einen solchen

Austausch anleiten, und es sollte unbedingt kreative Aufgaben enthalten, die allein bearbeitet werden können.

Im GER unter dem Sprachhandlungsbereich Mediation finden sich außerdem die Skalen *Persönliche Reaktion auf kreative Texte* (GER 2018: 127) und *Analyse und Kritik kreativer Texte* (GER 2018: 128 f). Für die didaktische Einschätzung der Übungen und Aufgaben in den Lese-Materialien ist die erstere der beiden Skalen sehr geeignet. Unter *Persönliche Reaktion* listet der GER:

- erklären, was man mochte, was man am Werk interessant fand;
- Charaktere beschreiben, sagen mit wem man sich identifizierte;
- Aspekte des Werks zu eigenen Erfahrungen in Beziehung bringen;
- Gefühle und Emotionen ausdrücken;
- persönliche Interpretation des Werks als Ganzem oder von bestimmten Aspekten

7. Analyse der Lehrmaterialien

7.1. B1: Die Entdeckung der Currywurst von Uwe Timm, adaptiert von Angela Vitt

Der Ausgangstext

Uwe Timms Novelle *Die Entdeckung der Currywurst* erschien 2000 bei Kiepenheuer und Witsch und erfreut sich offenbar seitdem großer Beliebtheit, wie die zahlreichen Neuauflagen (derzeit die achtundzwanzigste) ahnen lassen. Sie erzählt die Geschichte der späteren Hamburger Imbissbuden-Betreiberin Lena Brücker, die an den letzten Kriegstagen den desertierten Marinesoldaten Bremer in ihrer Wohnung versteckt, mit ihm eine Affäre beginnt und ihm, um seine Abreise hinauszuzögern, die Kapitulation und das Kriegsende verheimlicht. Dass er sie schließlich doch verlässt, führt in einer so skurrilen Verkettung von Ereignissen, wie sie nur die Schmuggel- und Naturalienwirtschaft der unmittelbaren Nachkriegszeit möglich machen kann, zur „Erfindung“ der Currywurst. Die Novelle beginnt mit einer Rahmenerzählung, in der der Ich-Erzähler die inzwischen hochbetagte und erblindete Lena Brücker in einem Altersheim trifft.

Aus Uwe Timms Erzählung erfährt man vieles über das Kriegsende, den Volkssturm, die NS-Zeit und die Jahre nach dem Krieg, wobei die zwei Zeitebenen häufig ineinandergeblendet werden. Indem die Erzählung ein detailreiches Geruchs- und Geschmackspanorama der Kriegs- und Nachkriegszeit zeigt, eröffnet sie einen ungewohnten Blickwinkel, der sowohl Platz für die Schrecken, das Elend und die Entwürdigung der Kriegszeit, als auch für Mut, Lebenshunger und

Komik lässt, etwa die kleinen Sabotageakte eines Kochs gegen hochrangige Nazi-Funktionäre, die Küchenraffinessen der Protagonistin Lena Brücker, und natürlich die ständig von der Entdeckung durch Blockwart oder Nachbarn bedrohte Affäre selbst. Die „abweichende Beobachtungen eingespielter Sachverhalte“, von der in Kap. 5 bereits die Rede war, gelingt in dieser Novelle sehr gut.

Der landeskundliche Bezug und die relative Kürze der Form machen die Novelle prädestiniert für eine DaF-Adaption.

Die Adaption

Die Adaption von Angela Vitt erscheint im Klett-Verlag innerhalb der Easy-Readers-Reihe und richtet sich an Lesende auf B1-Niveau. Sie ist etwas weniger als halb so lang wie der Ausgangstext (Der Ausgangstext hat ca. 21.200 Wörter, die Adaption ca. 9.460 Wörter). Das schmale Büchlein enthält viele paratextuelle Elemente, die das Leseverstehen unterstützen. Dazu gehört eine Norddeutschland-Karte mit allen Orten, die in der Novelle erwähnt werden¹⁹, mehrere Zeichnungen, die zur Semantisierung genutzt werden, und auf die in den Fußnoten mitunter auch explizit verwiesen wird („Imbissbude - siehe Zeichnung auf Seite 6“), sowie eine doppelte Gliederung in längere nummerierte Kapitel und kürzere, mit einem Stern-Symbol optisch klar abgegrenzte Erzählabschnitte. Der Ausgangstext enthält dagegen keine äußere Gliederung.

In der Adaption wird wörtliche Rede stets durch Anführungszeichen und manchmal durch zusätzliche Matrixsätze markiert, so dass im Vergleich zum Original unbedingter deutlich wird, wer spricht.

Anders als der Ausgangstext enthält die Adaption einen kurzen biografischen Informationstext über Uwe Timm. Die Adaption hat außerdem einen Klappentext, der mit seinen sehr spezifischen Andeutungen möglicherweise sogar mehr Neugier weckt als derjenige des Originals.

Formbezogene Übungen enthält die Adaption nicht, stattdessen aber ergebnisoffene produktive Aufgaben, die ganz am Ende des schmalen Büchleins, nach dem Erzähltext, zu finden sind.

Die Mittel des Adaptierens sind neben den grafischen Elementen vor allem Kürzungen und Umformulierungen. Das Material weist einen mittleren Grad des Eingriffs in den Text auf: In

¹⁹ Leider fehlt der Flussname *Elbe*. Sie ist zwar eingezeichnet, aber nicht benannt. Vielleicht ist es so gedacht, dass die Lernenden das im Kurs selbst ergänzen.

jedem der kleinen Erzählabschnitte, aus denen sich die Kapitel zusammensetzen, findet man fast oder ganz unveränderte Passagen. An den meisten Sätzen ist etwas gekürzt und/oder verändert, oft aber nicht der ganze Satz. Bei Neuformulierungen wurden Stilelemente des Ausgangstexts nach Möglichkeit sozusagen ‚nachgebaut‘.

Analyse der sprachlichen Angemessenheit

Der Anteil nicht bekannter Wörter in der Adaption liegt zwischen 3% und 5,5%. Dies entspricht dem empfohlenen Wert von mindestens 95% Textdeckung.

Diese Werte wurden wie folgt ermittelt: Die ersten zehn Seiten der Adaption, d.h. der größte Teil des ersten Kapitels, wurden als repräsentatives Sample genutzt und mit der Wortschatzliste für das B1-Niveau des Goethe Instituts abgeglichen. Gezählt wurden stets Lemmata, also Types. Das heißt, die Zählweise geht davon aus, dass Lernende ein unbekanntes Wort nachschlagen und notieren, so dass es bei den weiteren Begegnungen nicht mehr unbekannt ist. Natürlich ist es schwer zu sagen, ob Lernende wirklich so vorgehen werden, aber bei einer Textdeckung von etwa 95% ist ein solches Vorgehen gut möglich und behindert nicht übermäßig den Lesefluss. Die Type-Zählweise erstreckt sich auch auf die Präteritalformen mancher starker Verben, die man zwar nicht im Wörterbuch findet, die man aber problemlos mit Übersetzungsmaschinen wie *DEEPL* oder *Google Translate* übersetzen und so mit dem bereits bekannten Infinitiv assoziieren kann (Bsp.: *Sie stießen [...] zusammen.* (Vitt nach Timm 2014: 11); *Ein Luftschutzwart schloss hinter ihnen die Tür.* (Vitt nach Timm 2014: 12)). Schwierige Präteritalformen können als lexikalische Spezifizierungen (Levelt, s.o.) behandelt werden, weil das Präteritum in B1-Kursen bereits kennengelernt und geübt wird und die Lernenden ‚nur noch‘ die jeweiligen starken und unregelmäßigen Verbformen lernen müssen. Dieser lexikalische Lernprozess dauert oft länger als der B1-Kurs selbst, wobei bei verschiedenen Lernenden auf demselben Niveau unterschiedliche und unterschiedlich viele starke/unregelmäßige Präteritalformen bekannt sein dürften.

Die Wörter oder Wortformen wurden nach den folgenden Kategorien gezählt:

Wörter, die nicht in der Wortschatzliste sind, nicht erklärt werden und auch nicht erschließbar sind, wurden als sicher unbekannt notiert. 2,5% der Wörter fallen in diese Kategorie.

Wörter, die mit Fußnoten oder Zeichnungen erklärt werden, wurden separat gezählt. 1,5% der Wörter fallen in diese Kategorie.

Eine dritte Kategorie bilden die potenziell unbekannten Wörter: Dazu zählen die sicher unbekannt

en Wörter aus der ersten Kategorie, außerdem aber auch Wörter, die man erst erschließen muss (potentieller Wortschatz, hier negativ gewendet) und schließlich die starken oder unregelmäßigen Präteritalformen von Vollverben, denn ‚war‘ und ‚hatte‘ sind ab A1 bekannt, die Präteritalformen der Modalverben ab A2.

5,5% der Wörter fallen in diese Kategorie.

Zum potentiellen Wortschatz können die folgenden Arten gehören:

Erweiterungen einer bekannten Bedeutung

Am Beispiel dieses Satzes [...] *wenn nicht mal wieder das Licht ausfiel*.²⁰ sei das kurz erklärt. Die Wortschatzliste enthält: *ausfallen* - *Der Kurs fällt morgen aus*. Diese Bedeutung könnte als ‚überraschend nicht existieren‘ auch auf den ganz anderen Kontext der Erzählung übertragen werden.

transparente Komposita

Auch Komposita, die einfach den Regeln von Determinativkomposita folgen, wurden als potentieller Wortschatz eingruppiert (*Bootsmann, Haustürschlüssel, Seerucksack*), weil es immer passieren kann, dass Lerner*innen die Silben falsch segmentieren (*Haus-türsch-lüssel*) oder Schwierigkeiten mit langen Wörtern haben. Manchmal unterscheiden sich die Komposita-Konstituenten etwas von den bekannten Wörtern, so dass möglicherweise nicht alle Lerner*innen sie wiedererkennen werden (*Rückreise: Rückfahrt, zurück* und *Reise* sind bekannt).

Englisch-Kognaten

Auch Anglizismen und Wörter, die im Englischen ebenfalls existieren, wurden als ‚potenziell unbekannt‘ und nicht als ‚sicher unbekannt‘ gezählt, weil gerade bei DaF-Lernenden die erste Fremdsprache meist nicht Deutsch, sondern Englisch ist.

Durch die Differenzierung zwischen sicher unbekanntem und potentiell unbekanntem Wortschatz entsteht etwas Raum für Lernervariablen. Lerner*innen, die gute Wortschließungs-Strategien haben, bereits über gute Englischkenntnisse verfügen und die Präteritalformen der zahlreichen starken Verben bereits während des B1-Kurses diszipliniert gelernt haben, werden nur die ‚sicher unbekannt

en‘ Wörter unbekannt finden. Lerner*innen, auf die all das nicht zutrifft, werden eher auch die ‚potenziell unbekannt

en‘ Wörter wirklich unbekannt finden und daher häufiger zu Wörterbuch und Übersetzungsmaschine greifen müssen. Die Adaption ist auch für

²⁰ Außerdem ist ‚ausfiel‘ auch als starke Präteritalform ohnehin in der Liste der potentiell unbekannt

en Wörter

diese Lerner*innen lexikalisch angemessen und gut geeignet. Die meisten Lerner*innen dürften zwischen den beiden Kategorien zu verorten sein.

Die Werte wurden auf halbe Prozent gerundet.

Kategorie	Lexem	Lemma	Prozent
sicher unbekannt		50	2,5 %
potenziell unbekannt		95	5,5 %
unbekannt, aber in Fußnoten und/oder Zeichnungen semantisiert		26	1,5 %
GESAMTE WORTZAHL	1731		100 %

Tab. 2: Textdeckung Wortschatz B1-Adaption

Diese Werte gelten wohlgermerkt für Lernende, die sich den B1-Wortschatz bereits angeeignet haben. Für Lernende, die noch auf dem Weg zum B1-Zertifikat sind, ist die Textdeckung geringer und die lexikalische Angemessenheit möglicherweise nicht mehr gewährleistet.

Mit dem Analysetool *Language Level Evaluator* lässt sich der verwendete Wortschatz noch deutlich schneller analysieren. Eine Differenzierung in sicher vs. potenziell unbekannt oder andere Modifikationen lassen sich jedoch nicht vornehmen und das Tool kann Anführungszeichen manchmal nicht erkennen, was dazu führt, dass die Wörter neben ihnen irrtümlich als sehr seltene Wörter bzw. Eigennamen (*other*) gezählt werden. In der kostenfreien Version können außerdem nur 300-400 Wörter gleichzeitig analysiert werden, so dass hier nur der erste kleine Abschnitt (440 Wörter) der Adaption analysiert wurde.

Wenn man den Fehler manuell bereinigt, dann ergibt sich ein Wert von 3,5% unbekannter Lexik, was genau in der Mitte zwischen den händisch ausgezählten Werten liegt. Die dem Programm zugrunde liegenden Wortschatzlisten scheinen denen des Goethe-Instituts sehr zu ähneln, denn es wurden fast dieselben Wörter als ‚oberhalb von B1‘ identifiziert. Außerdem hat das Programm 3 unbekannte Wörter entdeckt, die meiner Zählung entgangen waren.

Grammatikalische Angemessenheit

Im Sample-Text befindet sich nur einmal eine der Strukturen, die anhand der Studie von Kaiser/Peyer (2011) als besonders schwierig identifiziert wurde:

Das Vorderteil eines Kinderpullovers für ihren Urenkel entstand vor meinen Augen, und hätte mir jemand erzählt, er sei von einer Blinden gestrickt worden, ich hätte es nicht geglaubt. Zuweilen dachte ich, Frau Brücker sei gar nicht blind, aber dann[...].

Die Studie von Kaiser/Peyer (2011) zeigt, dass Irrealis-Bedeutungen nicht leicht zu identifizieren sind und dass uneingeleitete Konditionalsätze schlechter verstanden werden als eingeleitete. Dieses Satzgefüge enthält nun gleich zwei Nebensätze ohne einleitende Konjunktion, erst den Konditionalsatz, dann noch einen Objektsatz. Hinzu kommt die noch unbekannte Konjunktiv-I-Konjunktion im Passiv. All das wurde aus dem Ausgangstext übernommen, hier ist also die Adaption möglicherweise etwas zu zaghaft.

Eine Schwierigkeit, die die gesamte Adaption betrifft, ist die häufige Verwendung des Konjunktiv I, obwohl dieser auf der B1-Stufe in der Regel noch nicht gelehrt wird. Dies entspricht dem Ausgangstext. Uwe Timm bevorzugt den Konjunktiv-I sogar in Konjunktiv-II-Kontexten. Dafür, dass die Lernenden hier eine neue Struktur im Text entdecken, sind die Kontexte meist nicht eindeutig genug, d.h. sie unterscheiden sich nicht klar genug oder überhaupt nicht von Konjunktiv-II-Kontexten. Daher handelt es sich an dieser Stelle lediglich um eine bedauerliche und vermeidbare Lese-Hürde ohne Lernpotential. Es besteht das Risiko, dass die Konjunktiv-II-Struktur destabilisiert wird. Ganz anders verhält es sich dagegen mit dem Präteritum und dem Plusquamperfekt. Beide Zeitformen sind B1-Stoff und damit für die Zielgruppe dieser Adaption noch relativ neu. Die Adaption eignet sich ideal, um mit den neuen Formen vertraut zu werden und in einem ‚echten Erzähltext‘ zu entdecken, wie die beiden Zeitformen zusammenspielen.

Die zwei O-V-S-Sätze im Text schließen durch ihre Belebtheitsmerkmale und Verbbedeutungen Missverständnisse praktisch aus²¹, zumal O-V-S-Sätze auch bei Kaiser/Peyer (2011) nicht zu den schwierigen Strukturen gehörten.

Ansonsten schöpft der Text die syntaktischen Möglichkeiten des B1-Niveaus gut aus. Mitunter werden Graded Reader für ihre unnatürliche oder einförmige Syntax kritisiert - davon ist hier keine Spur. Die Adaption übernimmt in der wörtlichen Rede manchmal sogar elliptische Elemente der Mündlichkeit, obwohl diese von der Standardsprache abweichen:

Lena Brücker legte ihm den Arm um die Schulter. „Hat nicht das Haus getroffen, es war irgendwo nebenan“, sagte sie. (Vitt nach Timm 2013: 10)

²¹ **Mit Eichelkaffee** habe Frau Brücker lange experimentiert. **Echten Kaffee** gab es ja nach dem Krieg nicht. Eichelkaffee ist in einer Fußnote erklärt.

Die Sprache wirkt natürlich und erzähltexttypisch. Erst der Vergleich mit dem Ausgangstext offenbart, was gekürzt oder in mehrere Sätze aufgelöst wurde. Im Durchschnitt erscheint der Unterschied auch nicht sehr groß: In der Adaption sind die Sätze im Durchschnitt 12 Wörter lang, im Ausgangstext 13.

Literarische Gestaltung

Alle grundlegenden Gestaltungselemente der Novelle bleiben auch in der Adaption erhalten. Es gibt weiterhin eine Rahmen- und eine Binnenerzählung, fast alle Figuren bleiben erhalten und der Plot bleibt unverändert - auch am Ende, wo er durch Frau Brückers mehrschrittigen ausgeklügelten Tauschhandel recht kompliziert wird. Hier wie dort wird im Präteritum erzählt.

In der Rahmenerzählung schafft die interne Fokalisierung auf den Erzähler, welcher fortwährend die Ereignisse in der erzählten Zeit kommentiert, reflektiert und mit Erinnerungen verbindet, einen bestimmten Erzählton, der auch in der Adaption durch alle Umformulierungen und Kürzungen hindurch erhalten bleibt.

Häufig werden Stilmittel durch das Kürzen reduziert, aber nicht getilgt. Die langen Sätze über eine halbe Buchseite beispielsweise, die in der Rahmenerzählung für beschreibende Passagen genutzt werden, müssen in der Adaption für B1-Lernende in mehrere Sätze aufgelöst werden. Innerhalb der Adaption erscheinen dieselben Passagen aber noch immer vergleichsweise hypotaktisch, d.h. verglichen mit anderen Abschnitten desselben Textes. Und auf diesen Vergleich kommt es an.

In der Beschreibung der Besuche bei Lena Brücker werden Wiederholungen („Siebenmal“, „sieben Nachmittage“, „siebenmal“ u.s.w.) eingesetzt, um den iterativen Charakter dieser Erlebnisse zu unterstreichen. Im Original sind es fünf Wiederholungen, in der Adaption trotz massiver Kürzungen immerhin noch drei, der Effekt bleibt erhalten. Ähnlich die folgende Klimax-Struktur in der Adaption: „Die letzten, die allerletzten Männer werden an die Front geworfen“ (Vitt nach Timm 2014: 10) und im Original: „Das letzte, das allerletzte, das allerallerletzte Aufgebot wird an die Front geworfen“ (Timm 2000: 20).

Lexikalisch oder überhaupt sprachlich sehr anspruchsvolle literarische Mittel verschwinden dagegen ganz, dazu gehören: Der Hamburger Dialekt in den Dialogen, sehr spezifische Konkreta („Bohnerwachs und Lysol“, Timm 2000: 18) und historische Bezeichnungen und Namen, die bei einem erwachsenen deutschen Publikum Bilder der 40-er Jahre aufrufen

(können), bei DaF-Lernenden dagegen nichts auslösen („Knopfs Lichtspielhalle“, „Heldenklau“, u.a.m.).

Mit Blick auf das Kriterium der poetischen bzw. formelle Einfachheit (vgl. Kap. 4.4) kann man also sagen: Die Adaption beschränkt sich zwar nicht auf wenige Formelemente, aber sie reduziert deutlich, indem sie manche Formelemente tatsächlich entfernt und andere in sprachlich bescheidenerer Form bewahrt. Mit Blick auf den Erhalt der Literarizität (Kap. 5) kann man sagen, dass die Adaption gewissermaßen wie eine in etwa maßstabsgetreue Miniatur des Ausgangstextes erscheint.

Die Adaption ist im Vergleich zum Ausgangstext stark gekürzt. Dies erscheint mit Blick auf das Kriterium der begrenzten Aufnahmekapazität (Kap. 4.4) auch geboten. Gleichzeitig verändert es natürlich die literarische Gestalt des Textes. Der Vergleich zwischen Original und Adaption zeigt, dass vieles von dem, was den Plot nicht voranbringt, gekürzt oder gestrichen wurde. Dazu gehören Gedanken, Introspektionen und Sinneswahrnehmungen durch die Figuren. Wie dabei Prioritäten gesetzt werden, kann gut an einer Textstelle auf (Timm 2000: 10f /Vitt nach Timm 2014: 6) gezeigt werden. Die Textstelle beschreibt einen typischen Besuch des Ich-Erzählers bei Frau Brückers Currywurst-Stand und fungiert als eine Art Exposition, in der Frau Brücker selber und vor allem die Beziehung zwischen den beiden Figuren charakterisiert werden. Im Original sind hier die Zubereitung der Currywurst, Frau Brückers Theorie über den Zusammenhang zwischen windig-kaltem Wetter und Gewürzen sowie Kommentare des Ich-Erzählers miteinander verflochten. In der Adaption dagegen bleibt nur die Zubereitung erhalten. Das heißt, es wurde dasjenige Element erhalten, das die Figur der Frau Brücker in elementarer Weise charakterisiert, das sinnlich-konkret ist und ein ganz klares Bild, vielleicht sogar Geschmacks- und Geruchserinnerungen in der Vorstellung der Lesenden erzeugt und das außerdem als Charakterisierung der Beziehung zwischen den beiden Figuren den Ausgangspunkt für den Plot bildet. Mit Blick auf die Simulationsfunktion von Literatur (Kap. 5) kann man sagen: Die Adaption behält diejenigen Simulationseffekte, die am wichtigsten für die Charakterisierung der Figuren sind und auch den Plot voranbringen.

Die meisten Kürzungen folgen dieser Logik. Passagen, die lediglich Lokalkolorit beisteuern, wurden meist gestrichen. Dazu gehören Vergleiche des Erzählers zwischen dem jetzigen Hamburg und dem seiner Kindheit, viele ‚erste Eindrücke‘ von Orten und Dingen und ein ganzer Dialog nebst Kindheitsanekdote mit dem Nachbarn und Antiquar Herrn Zwerg.

Charakterisierungen, die sonst viel dazu beitragen, die Lesenden in die fiktionale Welt zu versetzen und die Perspektive der Figuren übernehmen zu lassen (s. Kap. 5, → Simulationsfunktion) erscheinen stark eingeschränkt. Die Dialoge sind in Hochdeutsch statt in Hamburger Dialekt, Elemente der Mündlichkeit sind darin reduziert, anstatt (lexikalisch schwieriger) spezifischer Konkreta werden oft die besser bekannten Hyperonyme verwendet. An einer Stelle wirkt dies fast, als versuchte die Adaptorin, Provokation zu vermeiden: Der folgende Satz im Original „Sie erzählt von den Schwarzmarkthändlern, Schauerleuten, Seeleuten, den kleinen und großen Ganoven, den Nutten und Zuhältern, die zu ihrem Imbissstand kommen.“ (Timm 2000: 11) wird in der Adaption zu: „Sie erzählt von den Menschen, die zu ihrem Imbissstand kommen.“ (Vitt nach Timm 2014: 7)

Letzteres lässt sich andererseits auch im Sinne der konzeptuellen Einfachheit (s. Kap. 4.4) als vereinfachende Darstellung der außerliterarischen Wirklichkeit interpretieren. Denn die Adaption wählt von den zahlreichen Problemfeldern, die die Novelle eröffnet, diejenigen aus, die unmittelbar zum Plot im Jahr 1945 gehören (Krieg, Hunger, Nazi-Propaganda, Unehrllichkeit in Beziehungen), und entfernt alle weiteren. Dazu gehören z.B. auch die Schilderungen der Gentrifizierung eines Hamburger Stadtviertels, das in der Adaption auf einen einzigen kurzen Satz über luxuriöse Wohnungen schrumpft. Die Beobachtungsfunktion (s. Kap. 5) bleibt somit erhalten, nur eben bezogen auf weniger Themen. Konzeptuelle Einfachheit wird außerdem auch dadurch gewährleistet, dass viele (historische) Realien in Zeichnungen, Fußnoten und Karten erklärt bzw. gezeigt werden.

In Bezug auf die ästhetische Einfachheit (s. Kap. 4.4) im Spannungsverhältnis zum Qualitätskriterium Mehrdeutigkeit (s. Kap. 5) lässt sich sagen: Manche Mehrdeutigkeiten werden reduziert, aber an der ganz zentralen moralischen Ambiguität ändert sich nichts, so dass auch die Adaption viel Diskussionsstoff bietet. Getilgt werden mehrdeutige Metaphern, z.B. nennt das Original die Tische in Frau Brückers Stehimbiss ihrer Form wegen *Plastik-Eistüten*. In der Adaption heißen sie einfach *Tische*. Reduziert wird der Status von Frau Brücker als möglicherweise unzuverlässiger Erzählerin, wenn sie im Original erst verneint, die Currywurst erfunden zu haben, und dann plötzlich doch bejaht, während sie in der Adaption einfach direkt bejaht, die Erfinderin zu sein. Natürlich kann man trotzdem auch bei der Lektüre der Adaption Zweifel an der Geschichte über die Currywurst-Erfindung haben. Und wie erwähnt bleibt die moralische Ambiguität bestehen: Einerseits rettet Frau Brücker dem Bootsmann Bremer zweifellos und unter hohem Risiko das Leben, indem sie ihn in ihrer Wohnung versteckt.

Andererseits nutzt sie später seine Abhängigkeit aus, indem sie ihn über das Kriegsende täuscht. Was vor dem Hintergrund von Krieg und Kriegsende, Lebensgefahr, Hunger und Elend wie ein Schwank erscheint, könnte unter normalen Lebensbedingungen von manchen Leser*innen als Ausnutzen der hilflosen Lage eines anderen kritisiert werden.

Analyse der didaktischen Angebote

Es gibt insgesamt nur 5 Aufgaben zu diesem Lesetext. Sie sind alle auf die gesamte Erzählung gerichtet und befinden sich deshalb auch nicht am Ende der Kapitel, sondern am Ende des Buches. Die ersten beiden Aufgaben sind eher Leseverstehens-Aufgaben. Die letzten drei sind kreativer und fördern die Individualität der Rezeption.

7.2. A2-B1: Rico, Oscar und die Tieferschatten von Andreas Steinhöfel, adaptiert von Achim Seiffarth

Der Ausgangstext

Rico, Oscar und die Tieferschatten ist der preisgekrönte erste Roman in der Reihe der Kinderromane um die beiden jungen Detektive Rico und Oscar von Andreas Steinhöfel. Im Mittelpunkt der Romanreihe steht die unwahrscheinliche Freundschaft zwischen dem aufgeschlossenen und phantasievollen Rico, der sich wegen seiner geistigen Behinderung ironisch als ‚tiefbegabt‘ bezeichnet, und dem ängstlichen, zunächst verschlossenen Oscar, dessen Hochbegabung ihm mehr Ärger als Lob von den Erwachsenen einträgt. Gemeinsam kommen sie dem Kindesentführer Mister 2000 auf die Schliche und werden beinahe berühmt.

Im Roman werden vergleichsweise ernste Themen wie Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung, Sex Work, Einsamkeit, Armut und Depression angesprochen, entmystifiziert und aus ihrem sozialen Stigma gelöst, was hauptsächlich durch die authentische Stimme des Ich-Erzählers Rico gelingt, der unvoreingenommen die Welt um sich herum betrachtet und erzählt. Für eine DaF-Adaption eignet sich der Roman unter anderem, weil er als Kinderbuch kürzer und einfacher gestaltet ist als viele Romane für Erwachsene, weil er mit vielen lebensweltlichen Bezügen von einer Nachbarschaft in Berlin-Kreuzberg erzählt, und nicht zuletzt, weil er einen frischen Blick auf gesellschaftspolitisch und ideologisch aufgeladene Problemlagen bietet, die in Deutschland mitunter auch anders diskutiert werden als in vielen anderen Ländern.

Die Adaption

Die Adaption von Achim Seiffarth erscheint im Klett-Verlag und ist etwas mehr als halb so lang wie der Originaltext.

Das Büchlein übernimmt sein Layout einschließlich einiger paratextueller Mittel zur Wahrnehmungslenkung vom Original. In beiden Versionen zeigt die erste Seite eine kleine Flugzeug-Figur, die später eine wichtige Rolle in der Geschichte spielen wird, gefolgt von einem Überblick über Ricos Wohnhaus, in dem viele der Protagonist*innen wohnen. Zusätzlich ist in der Adaption ein Inhaltsverzeichnis eingefügt. In beiden Versionen gibt es vorausdeutende ganzseitige Illustrationen zu Beginn des Kapitels sowie Bingokugeln als grafisches Element der Untergliederung innerhalb der Kapitel.

Zur Semantisierung unbekannter Wörter werden Bilder hier dagegen nicht genutzt. Diese Funktion erfüllen zahlreiche Fußnoten.

Analyse der sprachlichen Angemessenheit und der literarischen Gestaltung

Das GER-Niveau ist als A2-B1 angegeben. Daher soll das Sample in drei Stufen analysiert werden: ‚sicher unbekannt für B1‘, ‚sicher unbekannt für A2‘ sowie ‚potentiell unbekannt für A2‘.

In der manuellen Zählung mit einem Sample von 1024 Wörtern ergibt sich die folgende Textdeckung:

Kategorie	Lexem	Lemma	Prozent
sicher unbekannt für B1		10	1 %
sicher unbekannt für A2		19	2 %
potentiell unbekannt für A2		31	3 %
mit Fußnoten erklärt		11	1 %
GESAMTE WORTZAHL	1024		100 %

Tab. 3: Textdeckung Wortschatz A2-B1-Adaption

Die maschinelle Auswertung kommt dagegen nach Fehlerbereinigung auf 4,5 % unbekanntem Wortschatz für A2-Lerner*innen und 3% für B1-Lerner*innen. Der Grund dafür ist vermutlich, dass potentieller Wortschatz stets als unbekannter Wortschatz gewertet wird.

Die Werte entsprechen in jedem Fall dem Zielkriterium von 95% Textdeckung.

Was die Vereinfachung der Grammatik angeht, so fällt zunächst auf, dass die Adaption vollständig im Präsens verfasst ist, während im Original das Präteritum verwendet wird. Dies ist gleichzeitig ein starker Eingriff in die literarische Gestaltung. Angesichts der Ich-Erzählung mit interner Fokalisierung (Klausnitzer 2012: 158), die ohnehin das Gefühl erzeugt, man wäre selbst direkt am Geschehen beteiligt, wirkt das Erzählen im Präsens allerdings erstaunlich passend.

Die syntaktische Gestaltung ist deutlich einfacher als in der Uwe-Timm-Adaption. Es dominieren Strukturen, die in A1 und A2 gelernt werden: Einfache Hauptsätze, kurze und übersichtliche Satzklammer- und Inversionsstrukturen, Infinitiv mit *zu*, kurze Nebensätze mit *dass* oder *wenn*. Alle Konnektoren entsprechen dem A2-Niveau. Keine der von Kaiser/Peyer (2011) oder Heringer (1987) als schwer verständlich identifizierten Strukturen kommt vor. Dies ist indessen nicht so sehr das Ergebnis starker Eingriffe in den Originaltext, als der Effekt eines möglichst umgangssprachlichen Erzähltons im Original, der auch außerhalb der Dialoge den Eindruck von Mündlichkeit und Nähe erweckt. Die Adaption bemüht sich sehr, diese Effekte in den Dialogen zu erhalten, und übernimmt viele der umgangssprachlichen Ellipsen auf syntaktischer Ebene (*Ist vielleicht ne Rigatoni. Lieb von dir, mir die Nudel zu bringen [...]*; Seiffarth nach Steinhöfel 2020: 8) und auf morphologischer Ebene ([...], *aber ich werf keine Rigatoni aus dem Fenster*, ebd.; *Ich hab 'ne Liste, warte mal*, ebd.: 16)

An anderer Stelle wird irreguläre, konzeptionell mündliche Grammatik (vor allem die Verbformen) jedoch auch der standardsprachlichen Norm angenähert. Insgesamt entsteht ein ähnlicher Effekt wie bei der Einfache-Sprache-Adaption von Tschick (Wolfgang Herrndorf), wo die Sätze im Original im Durchschnitt aufgrund der jugendlich-coolen Ein-Wort-Repliken kürzer waren als in der Adaption (Henning et al. 2022).

Am deutlichsten wird die umgangssprachliche Gestaltung im Wortschatz. Die Adaption übernimmt Formulierungen wie *Dieffe 93*; *die Glotze*; *Ah, der kleine Schwachkopf!*; *dieselben Klamotten*; und *früher oder später PENG! ist er tot* (Seiffarth nach Steinhöfel 2020: 8 ff), und erklärt sie dann meist auch in den Fußnoten. Es gibt sogar eine Übung, um Schimpfwörter zu üben und von neutraleren oder „freundlichen“ (ebd.: 116) Wörtern zu unterscheiden.

Analyse der didaktischen Angebote

Im Vergleich zur Uwe-Timm-Adaption enthält die Steinhöfel-Adaption geschlossene Übungen, insbesondere zum Leseverstehen, sowie einen zugehörigen Lösungsschlüssel. Die Leseverstehens-Aktivitäten orientieren sich daran, welche Erzähleinheiten wichtig für das weitere Verstehen der Geschichte sind und sind damit sinnvoll. Die Aktivitäten zum Leseverstehen sind vielseitig, oft in Spielform und gut geeignet, das Verstehen des Krimi-Plots abzusichern. Übungen zu Wortschatz und Grammatik kommen dagegen zu kurz: Es gibt lediglich zwei Lexik-Übungen, beide zu umgangssprachlichen Wörtern. Am Ende des Übungs-Abschnitts gibt es eine produktive offene Aufgabe mit acht mündlich oder schriftlich zu beantwortenden Fragen, von denen eine dazu anregt, eigene Deutungen zu äußern. Mit Blick

auf Sprechhandlungsziele der GER-Skala *Persönliche Reaktion auf kreative Texte* und auch mit Blick auf die Festigung neuer Wörter und Strukturen durch produktive Aufgaben ist dies etwas zu wenig.

7.3. A1: *Heidi* von Johanna Spyri, adaptiert von Iris Felter

Der Ausgangstext

Der vollständige Titel des bekannten Kinderbuchs von 1880 lautet: *Heidis Lehr- und Wanderjahre*. Es erzählt die Geschichte des Waisenmädchens Adelheid (Heidi), das mit fünf Jahren von ihrer Tante²² in die Obhut des einsiedlerisch lebenden Großvaters in den Schweizer Alpen gegeben wird. Das Naturidyll, in dem Heidi glücklich zu Hause ist, muss sie jedoch nach einigen Jahren auch wieder verlassen, um in der weit entfernten Großstadt Frankfurt in einer bürgerlichen Familie zu leben und Lesen zu lernen. Schließlich kehrt sie, um neue Erfahrungen und Freundschaften bereichert, nach Hause zu ihrem Großvater zurück.

Ein guter Grund für die Adaption war vermutlich, dass *Heidi* eins der bekanntesten Kinderbücher der Welt ist und vielfach als Film, Fernsehserie, Comic und Anime adaptiert wurde. Die Lernenden können also davon profitieren, dass sie die Handlung bereits kennen. Weitere Vorzüge sind die einfache Erzählstruktur, die dem oben entwickelten Kriterium der formalen Einfachheit entgegenkommt, und u.U. auch das recht universelle Thema, der Konflikt zwischen ländlicher Idylle und beengendem Stadtleben, da gerade in Zeiten der weltweit stark fortgeschrittenen Urbanisierung die ‚unberührte Natur‘ noch stärker zum Sehnsuchtsort wird.

Die Adaption

Die A1-Adaption von *Heidi* ist mit nur 50 in großer Schrift bedruckten Seiten deutlich kürzer als die Steinhöfel-Adaption und die Uwe-Timm-Adaption. Sie enthält auf den wenigen Seiten 13 oft ganzseitige Illustrationen, die wie ein Bilderlexikon vor allem der Semantisierung unbekannter Wörter dienen. Diese Gestaltung verstärkt bei dem Büchlein den Eindruck eines Kinderbuchs. A1-Adaptionen waren meiner Recherche nach stets Kinderbücher, auch wenn die Menschen, die mit ihrer Hilfe Deutsch lernen, sicher nicht immer Kinder sind.

Analyse der sprachlichen Angemessenheit und der literarischen Gestaltung

Die manuelle Analyse des ersten Textabschnitts von 140 Wörtern ergibt, dass 26 von 139 Wörtern, also 19% der Lemmata im Text, nicht dem A1-Wortschatz entsprechen. Potentiellen Wortschatz gab es in diesem kurzen Abschnitt nicht.

²² im Original: *seine Tante* und *das Heidi* (schweizer. Diminutiv)

Die maschinelle Analyse desselben und eines weiteren Textabschnitts ergibt 14,5 bzw. 15,5% unbekannte Lemmata.

Kategorie	Lexem	Lemma	Prozent
sicher unbekannt		66	14,5 %
potenziell unbekannt		71	15,5 %
mit Fußnoten erklärt		4	1 %
GESAMTE WORTZAHL	460	243	

Tab. 4: Textdeckung Wortschatz A1-Adaption

Aber auch diese Lücke in der Textdeckung ist viel zu hoch. Auf die weitere schrittweise Wortschatz-Analyse des gesamten Samples von 1049 kann hier bereits verzichtet werden, denn der Text ändert sich danach nicht. A1-Lerner*innen haben keine Chance, diesen Text mit befriedigendem Verständnis zu lesen.

Die Analyse weiterer Merkmale der Adaption erübrigt sich daher.

8. Fazit und Ausblick

Die in der vorliegenden Arbeit entwickelten Kriterien für die Adaption literarischer Texte für DaF-Lernende erweisen sich als größtenteils geeignet.

Besonders gut einsetzbar waren die Kriterien zum Wortschatz, denen zufolge ein Lesetext für das selbstständige Lesen in der Zweitsprache 95% bekannten Wortschatz enthalten sollte und 90% bekannten Wortschatz keinesfalls unterschreiten darf. Auch die Verwendung der Wortschatzlisten des Goethe-Instituts hat sich als hilfreich erwiesen, auch wenn andere Textsorten andere Wortschatzlisten erfordern können (s. Kap. 4.1). Die Unterscheidung zwischen sicher unbekanntem Wortschatz und potenziell unbekanntem Wortschatz schafft etwas Raum für eine begründete Schätzung von Lernervariablen, bedeutet jedoch zusätzlichen Aufwand, da sie sich nicht maschinell lösen lässt.

Das digitale Werkzeug *Language Level Evaluator* konnte die Zuordnung des Wortschatzes zu den einzelnen GER-Niveaus sehr erleichtern. Der Algorithmus macht jedoch auch Fehler, so dass man die Ergebnisse nicht unüberprüft nutzen kann. Das Werkzeug lässt sich aber gut als Arbeitsgrundlage nutzen, von der aus weitere Differenzierungen und Modifikationen ‚per Hand‘ möglich sind. Eine völlige Verfehlung des Zwecks einer DaF-Literaturadaption, wie hier im Fall

der Adaption von *Heidi* von Johanna Spyri, wären durch den Einsatz eines solchen Werkzeugs eventuell zu vermeiden gewesen.

Die Kriterien zur Einschätzung der Lernniveau-Angemessenheit hinsichtlich der Grammatik haben bei der Analyse der Uwe-Timm-Adaption für das B1-Niveau immerhin drei Mängel in der Gestaltung sichtbar gemacht, einmal durch den Vergleich mit empirischen Studienergebnissen (Kaiser/Peyer 2011), zwei weitere Male durch den Vergleich mit einem üblichen Grammatik-Curriculum. Ob diese Gestaltungs-Missgeschicke andernfalls verborgen geblieben wären, ist jedoch fraglich. Die Orientierung an erwiesenermaßen schwierigen Strukturen erweist sich als sehr grob, die meisten Adaptor*innen werden solche Strukturen intuitiv ohnehin vermeiden. Die Orientierung an universellen Verarbeitungsprinzipien erweist sich als bei weitem zu grob und zeigte keine Ergebnisse. Die Orientierung an einem üblichen Lehrbuch-Curriculum hingegen erscheint weiterhin plausibel und wird vermutlich auch bewusst oder unbewusst bei allen Adaptionen praktiziert. Als sinnvolles zukünftiges Projekt gemeinsam mit dem Fachbereich Informatik würde sich hier anschließen, mehrere leicht quantifizierbare Kenngrößen wie die durchschnittliche Satzlänge, die Zahl der Verbletz-Nebensätze, die Zahl der Infinitiv-, Partizip- und Nominalisierungsstrukturen (Bordag et al 2016: 160) in einem leicht zu bedienenden Programm zu kombinieren und aus der Forschung über einzelne spezifische Strukturen (Kaiser/Peyer 2011) eher die Erkenntnis zu nutzen, dass Komplexität (und ggf. Überforderung für die Lesenden) durch das Zusammenspiel von einzeln zunächst unproblematischen Strukturen und Konstruktionen entsteht.

Sowohl die Analyse der Uwe-Timm-Adaption als auch die Analyse der Andreas-Steinhöfel-Adaption macht deutlich, dass Adaptor*innen sich sehr bemühen, literarische Gestaltungsmittel und literarische Qualitätsmerkmale zu bewahren und mit den Zielen der Vereinfachung - formelle, ästhetische, konzeptuelle Einfachheit und Begrenzung der Textlänge - in Einklang zu bringen. Explizite Kriterien wie die hier entwickelten können Adaptor*innen möglicherweise darin unterstützen, dabei bewusster abzuwägen und zu entscheiden. Wichtiger als literarästhetische Kriterien erscheinen dennoch die rein sprachlich-formalen Kriterien zu Wortschatz und Grammatik, weil ihre Einhaltung den Adaptor*innen die Sicherheit geben kann, dass die Bewahrung der „Spezifik des Kunstwerks“ (O’Sullivan /Rösler 2019) den Lesefluss und das selbstständige Leseerlebnis der DaF-Lernenden nicht sabotieren wird. So bewahrt beispielsweise die Steinhöfel-Adaption mutig alle Wortschöpfungen des Protagonisten Rico („Tieferschatten“, „Fundnudel“, „tiefbegabt“ u.a.m), die ja per definitionem nicht als „gängiger

Wortschatz“ (GER 2018: 65) gelten können, sowie viele der umgangssprachlichen Elemente. Auch der Plot (bzw. die ‚Geschichte‘, Klausnitzer 2012) der Novelle von Uwe Timm wurde nicht verändert, obwohl er gerade gegen Ende alles andere als „klar“ oder „linear“ (GER 2018: 71) ist.

Die entwickelten Kriterien zur Einschätzung der didaktischen Angebote - Aktivitäten zum Leseverstehen, Übungen zu Wortschatz und Grammatik, Aufgaben zur Entwicklung und Mitteilung eigener Leseindrücke und Interpretationen - erweisen sich als geeigneter und wichtiger Orientierungsrahmen, insbesondere, da leider keine der für die vorliegende Arbeit ausgewerteten Adaptionen diesen Kriterien voll entspricht.

Die ersten beiden hier analysierten Lese-Materialien zeigen, dass der schwierige Spagat zwischen der Lesbarkeit für DaF-Lernende und dem literarischen Reiz des Ausgangstexts durchaus gelingen kann. Sie lassen hoffen, dass die DaF-Adaptionen Hürden beim Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht und beim autonomen Lernen effektiv abbauen können und vielleicht sogar dazu führen, dass mehr Lehrkräfte sich trauen, literaturdidaktisch zu arbeiten.

9. Literatur

- Adamzik, K. (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Max Niemeyer.
- Altmayer, C. (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde‘, in: Fremdsprache lernen und lehren 25 (44-59)
- Bates, E. /MacWhinney, B. (1989): Functionalism and the Competition Model. In: The crosslinguistic study of sentence processing. New York: Cambridge University Press, 3-76.
- Bordag, D./Kirschenbaum, A./Opitz, A./Rogahn, M./Tschirner, E. (2016): Der Einfluss syntaktischer Komplexität auf den beiläufigen Erwerb des Wortwissens beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache, 53 (3), 159-169.
- Bredella, L. (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Brown, R. /Waring, R. /Dinkaewbua, S. (2008): Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. In: Reading in a Foreign Language 20 (2), 136-163
- Brozzo, Ch. (2022): Ascribing Proto-Intentions: Action Understanding as Minimal Mindreading. In: Croatian Journal of Philosophy Vol. XXII, No. 66
- Caspari, D. /Steininger, I. (2016): Einfachheit in kinder- und jugendliterarischen Texten aus fremdsprachendidaktischer Sicht, in: Burwitz-Melzer, E. /O’Sullivan, E. (Hrsg.): Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht, Wien: Praesens Verlag
- Chio, Kit U (2009): Reading and Second Language Acquisition. In: HKBU Papers in Applied Language Studies Vol. 13, Hong Kong Baptist University
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr
- Crossley, S. /Louwse, M. /McCarthy, P. /McNamara, D. (2007): A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts. In: The Modern Language Journal, 91 (1), 15 - 30
- Diederichs, L. (2022): Literarisches Lernen mit ‚Emil und die Detektive‘ in einfacher Sprache. Eine empirische Studie zur literarästhetischen Rezeption in der Sekundarstufe 1.

Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, Bd. 7, <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.246> , zuletzt abgerufen am 07.09.2023

Diehl, E. /Christen, H. /Leuenberger, S. /Pelvat, I. /Studer, Th. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch, Tübingen: Max Niemeyer.

Ehlers, Swantje (1996): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Ferstudieneinheit 2, 5. Aufl., Kassel /München /Tübingen: Langenscheidt.

Frank, B. (2018): Einsatz von Literatur-Adaptionen im DaF-Unterricht. In: Arbeitskreis DaF - Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz. http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/rb72_frank.pdf , zuletzt abgerufen am 17.05.2023

Gamper, Jana (2016): Satzinterpretationsstrategien mehr- und einsprachiger Kinder im Deutschen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

GER /Europarat (2020): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett

Grabe, W. /Yamashita, J. (2022): Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice. Zweite Aufl., Cambridge: Cambridge University Press

Hu, M. /Nation, P. (2000): Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. In: Reading in a Foreign Language, 13 (1)

Henning, M./Jacob, J. (2022): Literatur in vereinfachter Sprache. Einfachheit und literarische Ästhetik. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 52 (1), 89-121.

Hückstädt, H. (Hg.) (2020): Lies! Literatur in Einfacher Sprache. Geschichten von Alissa Walser, Anna Kim Arno Geiger, Henning Ahrens, Jens Mühling, Judith Hermann, Julia Schoch, Kristof Magnusson, Maruan Paschen, Mirko Bonné, Nora Bossong, Olga Grjasnowa und Ulrike Almut Sandig. München: Piper

Heringer, H. J. (1987): Wege zum verstehenden Lesen: Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber

Hill, David R. (2013): Graded readers survey review, in: ELT Journal 67 (1)

Hille, A./Schiedermaier, S. (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto

- International Federation of Library Associations and Institutions /IFLA (1999): Richtlinien für Easy-Reader Material, zusammengestellt und herausgegeben von Bror I. Tronbacke. IFLA Professional Reports Nr. 57, <https://archive.ifla.org/VII/s9/nd1/iflapr-57g.pdf> , letzter Zugriff am 22.09.2023
- Kaiser, I. /Peyer, E. /Berthele, R. (2010): Das Verständnis grammatischer Strukturen beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. 38 (2), 171-202
- Kaiser, I./Peyer, E. (2011): Grammatikalische Schwierigkeiten beim Lesen in Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung. Hohengehren: Schneider-Verlag
- Kaiser, I./Peyer, E. /Berthele, R. (2014): Does different mean difficult? Contrastivity and foreign language reading: Some data on reading in German. In: International Journal of Bilingualism 18 (3), 222-243
- Klausnitzer, R. (2012): Literaturwissenschaft. Begriffe - Verfahren - Arbeitstechniken. Berlin/ Boston: De Gruyter
- Koschorke, A. (Hg.) (2017): Komplexität und Einfachheit. DFG-Symposion 2015. Stuttgart: J.B. Metzler
- Köster, J.: Literatur in Einfacher Sprache, in: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlicher Grundlegung, Jg. 70, Heft 5
- Laufer, B. (2003): Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. In: Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes 59(4), 567-587
- Marschall (2001): Erwartungen und Routinen beim Lesen. Strategien beim Leseverstehen in der Erstsprache (Französisch) und in der Fremdsprache (Deutsch). In: Adamzik, K. / Christen, H. (Hg.): Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag. Tübingen: Max Niemeyer
- Nation, P. (2006): How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening? In: The Canadian Modern Language Review /La Revue canadienne des langues vivantes, 63 (1, September/septembre), 59-82
- Nation, P. /Wang Ming-tzu, K. (1999): Graded Readers and Vocabulary. In: Reading in a Foreign Language 12 (2), 355-380

O'Sullivan, E. /Rösler, D. (2019): Kinder- und Jugendliteratur, in: Lütge, Christiane (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin /Boston: De Gruyter

O'Sullivan, E. (2016): Einfachheit im (kinder)literaturtheoretischen Diskurs , in: Burwitz-Melzer, E. /O'Sullivan, E. (Hrsg.): Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht, Wien: Praesens Verlag

O'Sullivan, E. /Rösler, D. (2019): Kinder- und Jugendliteratur, in: Lütge, Christiane (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin /Boston: De Gruyter

Schüler, L./Gadow, A. (2019): Literatur in Leichter Sprache und vereinfachte Lektüren für den Deutschunterricht und Deutschlernende. <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/2710-gadow-anne-schueler-lisa-literatur-in-leichter-sprache-und-vereinfachte-lektueren-fuer-den-deutschunterricht-und-deutschlernende> , zuletzt abgerufen am 17.05.2023.

Sharwood Smith, M. (1995): Second Language Learning: Theoretical Foundations. London, New York: Longman Publishing

Tracy, Rosemarie /Schulz, Petra (2012): Ein neuer Sprachtest für Kinder mit DaZ: Linguistische Sprachstandsdiagnostik Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ®), in: Frühe Bildung, 1 (2), 111 - 115, Göttingen: Hogrefe

Tschirner, E. (2019). Der rezeptive Wortschatzbedarf im Deutschen als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Weis, Uta (2000): Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Eine Empirische Studie Zum Lesen Linearer Texte. BoD-Books on Demand

Westhoff, Gerard (2001): Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17 des Fernstudienprojekts *Deutsch als Fremdsprache und Germanistik*. Kassel/München/Tübingen: Langenscheidt

Adaptionen und Originaltexte

Spyri, Johanna (2017): Heidi. Bearbeitet von Iris Felter. Kopenhagen: Easy Readers /Ernst Klett Sprachen

Spyri, Johanna (1995): Heidis Lehr- und Wanderjahre. Mit Bildern von Hans G. Schellenberger. Würzburg : Arena-Verlag

Steinhöfel, Andreas (2020): Rico, Oskar und die Tieferschatten. Bearbeitet von Achim Seiffarth. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen

Steinhöfel, Andreas (2008): Rico, Oskar und die Tieferschatten. Hamburg: Carlsen Verlag

Timm, Uwe (2014): Die Entdeckung der Currywurst. Bearbeitet von Angela Vitt. Kopenhagen: Easy Readers /Ernst Klett Sprachen

Timm, Uwe (2000): Die Entdeckung der Currywurst. Köln: Kiepenheuer und Witsch

Wortlisten (Minimalwortschätze) des Goethe-Instituts

Goethe-Zertifikat A1: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1_SD1_Wortliste_02.pdf

Goethe-Zertifikat A2: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf

Goethe-Zertifikat B1: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf

Exemplarisches Lehrwerk zur Orientierung an einer üblichen Grammatik-Progression:

Niebisch, D. et al. (2013): Schritte international. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber-Verlag