

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

20. Jahrgang 2015 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Rosebrock, Cornelia: *Der Mut zur
Einfalt. Vereinfachte Klassikerausgaben
für den Schulgebrauch.* In: *Didaktik
Deutsch*. Jg. 20. H. 38. S. 33-39.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Cornelia Rosebrock

DER MUT ZUR EINFALT

Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch

Die vergangenen anderthalb Jahrzehnte gehörten – deutschdidaktisch, sogar bildungspolitisch gesehen – dem Leser, der Leserin: Wie sich ihre einschlägige Kompetenz bestimmen, differenzieren, messen, analysieren, aufbauen, nachholen, unterstützen lässt, das war ein dominantes Thema, von der bildungswissenschaftlichen Forschung über die administrative Steuerung der Institutionen bis hin zur Öffentlichkeit. Als bestünden Leseprozesse nicht aus zwei Komponenten – was Lesekompetenz ist, misst sich nahe liegender Weise am Verhältnis von Leseraktivitäten und textseitigen Ansprüchen.

Die Textseite von Leseprozessen ist in den Bildungswissenschaften so nachhaltig in Vergessenheit geraten, dass etwa bei Lesetests zur Erhebung von Textverstehen, wie sie in Forschung und Praxis verwendet werden, in der Regel Ausführungen zu den textseitig bedingten inhaltlichen, rhetorischen oder strukturellen Komplexitätsstufungen fehlen. Aber auch deutschdidaktische Expertise ist auf diesem Feld der Passung zwischen Textkomplexität und Lesekompetenz kaum auszumachen.

Schon in den 1970er- und 80er-Jahren wurde die Textverständlichkeitsforschung als interdisziplinäres Gebiet der Psychologie und Literaturwissenschaft etabliert; sie bezog sich allerdings ausschließlich auf Sachtexte (vgl. Groeben 1978 und 1982). Die älteren Lesealterstufen-Theoreme von Seiten der Didaktik haben sich in dieser Zeit als wenig belastbar erwiesen. Die Forschungen von Bamberger brachten erstmals nach amerikanischem Vorbild Formeln zur Berechnung der Komplexität der sprachlichen Oberfläche von kinder- und jugendliterarischen Büchern im fachdidaktischen Feld in Anschlag (Bamberger/Vanecek 1984). Die etwa zeitgleichen Studien von Conrady, Lypp und anderen zur literarischen Einfachheit sind noch heute lesenswert, beziehen sich allerdings primär auf Literatur für Erstleser (vgl. zusammenfassend z. B. Dahrendorf 1998). Seitdem ist auf diesem Feld nicht mehr viel geschehen; sogar im Kontext der Didaktik der Grundbildung fehlt die Aufmerksamkeit für die Textseite der Lesekompetenz (vgl. zuletzt dazu: DLR e. V. 2011) Der aktuelle Ruf nach „leichter Sprache“ benennt m. E. ein tatsächliches didaktisches Problem und erwischt die Disziplin *Deutschdidaktik* gewissermaßen blank (vgl. aber in jüngster Zeit: Frickel 2010, Rosebrock/Wirthwein 2014).

Dabei wird auf Lehrerfortbildungen oft über Texte in Schulbüchern geklagt. Dass die Schülerschaft die Lehrtexte und Aufgabenstellungen in den Büchern häufig unzureichend versteht, wird dabei mit Recht, wie mir scheint, auch der Textseite zur Last gelegt: Schulbuchtexte sind oft zu informationsdicht, zu inkohärent, zu intransparent gegliedert, wie vereinzelt auch nachgewiesen wurde (z. B. Henke-Bockschatz 2007). Schulbücher etwa für Deutsch, Geschichte oder Sozialkunde sind längst auf das Doppelseiten-Prinzip umgestiegen; mehrseitige, linear geschriebene Texte sind

weitgehend verschwunden. Auf solchen Doppelseiten sind Definitionen, Begriffserklärungen, Darstellungen, Zitate oder Kommentare in Kästchen über die Seiten gestreut. Überschriften und Zitate, Bilder bloß zur Auflockerung und/oder Grafiken, die notwendig erarbeitet werden müssen, gesellen sich scheinbar zwanglos dazu. Wer die Komponenten nicht eigenständig zu einem stringenten Konzept zusammenschließt, der hat Verstehensprobleme, ihm fehlt das grundlegende inhaltliche Gegenstandskonzept. Verglichen mit solchen Doppelseiten wäre ein linear geschriebener Text, der auf die bunten Animationen verzichtet, aber sein Thema benennt und die Detailinformationen klar konzeptuell hierarchisiert, strukturell einfach. „Textlastig“ tendiert gegenwärtig zum Schimpfwort, ein medialer Trend, der im Schulbuch angekommen ist. Die pragmatische Matrix und die Ästhetik, der solche Gestaltungen folgen, sind die des WWW, nicht die des Buches mit seinem Sinnversprechen, und insofern ein Tribut, der wohl an die mediale Revolution zu zahlen ist. Die Deutschdidaktik sollte diesen Wandel sichtbar und kompetent begleiten.

Es ist diese Kultur des Aufgelockert-Bunten und scheinbar problemlos Eingängigen, die auch die Bereitschaft schädigt, sich im Literaturunterricht sprachlich schwierige Texte beispielsweise aus anderen Epochen zu erarbeiten. Die Verlagswelt hat darauf reagiert. In „... einfach klassisch“ bei Cornelsen gibt es von Lessings „Nathan“ über Kleists „Kohlhaas“ bis zu Horváth's „Jugend ohne Gott“ fast alles, was im Literaturunterricht der Sekundarstufen eine Rolle spielt, in einer Form, die optisch, sprachlich und inhaltlich zugänglicher als die Reclam-Gestalt des Werkes ist. Um es am Beispiel des „Faust 1“ zu zeigen: Große Passagen sind gestrichen, einzelne Handlungsschritte werden überbrückend nacherzählt, so dass der Handlungsfaden deutlich gestrafft wird. Der verbleibende Text – schätzungsweise weniger als die Hälfte – erscheint überwiegend im Original, manchmal in leichter sprachlicher Glättung. Er ist mit farblich abgesetztem redaktionellem Beiwerk versehen. Neben den Zusammenfassungen sind das Erklärungen, Illustrationen und Verständnisfragen für den Schulgebrauch. Beispielsweise werden im „Faust“ an den gekürzten und überarbeiteten Prolog im Himmel inhaltssichernde Fragen zur Handlungsoberfläche angeschlossen: „Wer sind die beiden Hauptpersonen in dieser Szene? Über wen sprechen sie? Welche Wette schließen der Herr und der Teufel?“ usw., Fragen, wie sie auch den gängigen Literaturunterricht zumindest mitbestimmen. Das ist insgesamt durchaus nicht schlecht gemacht und liest sich weit weniger holpernd als das Original – obwohl die Blankverse öfter verloren gehen. Sprachlich schöner, wenn auch noch kürzer und noch stärker zusammengefasst, sind die wunderbaren Bilder-Text-Bücher in der Reihe „Weltliteratur für Kinder“, in der literarische Klassiker von Barbara Kindermann mit einigen Zitaten aus dem jeweiligen Original nacherzählt und von renommierten Illustrator/-innen ins Bild gesetzt werden; in der Reihe gibt es mittlerweile 16 Bände. Der Prolog zum „Faust“ bekommt hier eine knappe A4-Seite erzählenden Text mit wenigen zitierten Versen und anderthalb ebenso große Seiten mit Illustrationen von Klaus Ensikat (Kindermann 2011). Der subjektive Eindruck einer großen Nähe zum Original trotz der schlicht erzählenden sprachlichen Oberfläche liegt wohl daran, dass es sich bei der Reihe nicht um Bücher für den Schulgebrauch handelt.

Die Zurichtung klassischer Dichtung wurde nach dem Erscheinen von „... einfach klassisch“ in den Feuilletons mit großer Geste kritisiert: „Kulturfrevel“, „Lektüre-Fast-Food“, „Unterforderungs-Didaktik“ und allerhand weitere Diffamierungen finden sich in diversen Rezensionen, die das Netz bereit hält. Die Vorwürfe laufen insgesamt auf den des Verhunzens großer Dichtung hinaus und ähneln damit den Statements gegen die Handlungs- und Produktionsorientierung in den 1970er-Jahren: Das Original ist unantastbar. Übersehen wird bei dieser Argumentation, dass die Schule mit ihren spezifischen Umgangsformen und Zielen grundsätzlich antastet, was sie verhandelt.

Freilich gibt es philologische Unsauberkeiten und Verzerrungen in den vereinfachten Ausgaben, über deren Legitimität man im Einzelnen nachdenken könnte (vgl. detailliert z. B. Mühlenhort 2003). Doch das grundsätzliche Problem bleibt: Die Kürzungen und die sprachlichen Vereinfachungen bringen die Tilgung von Differenzierungen und Widerständigem mehr oder weniger zwangsläufig mit sich. Dieses „Mehr oder Weniger“ bleibt allerdings literaturdidaktisch bedeutend: Denn für die Abwägung, was didaktisch sinnvoll, was nicht mehr legitim ist, für diese entscheidende Frage müssen die Beschädigungen, die das Werk durch die Vereinfachung erhalten hat, systematisch mit denjenigen Beschädigungen verglichen werden, mit denen das Original in den Köpfen der Schüler/-innen tatsächlich ankommt, wenn die Lektüre für den Unterricht gefordert wird. Ehrlicher Weise wird man zugeben: So ein Vergleich ginge wohl im seltensten Fall zugunsten der Lektüre des Originals aus. Wie klassische literarische Schultexte von den Jugendlichen tatsächlich wahrgenommen und verarbeitet werden, haben Eggert, Berg und Rutschky (1975) vor bald einem halben Jahrhundert erkundet. Sie haben eine außerordentlich große Kluft zwischen den schulisch initiierten Literaturerfahrungen der Heranwachsenden und der werkbezogenen literaturdidaktischen Rhetorik zeigen können, ein Befund, dessen Gültigkeit m. E. seitdem nicht entscheidend geschmälert wurde. Ähnliche Ergebnisse zu den Spuren des Literaturunterrichts bei Absolvent/-innen von Hauptschulen wurden in einem eigenen Projekt vor einem guten Jahrzehnt erhoben: Für die übergroße Mehrheit hinterlässt die Klassenlektüre annähernd keine rekonstruierbaren Spuren (Pieper et. al. 2004, zu Erinnerungen an eine Schullektüre des „Faust“ s. ebd.: 211).

Wie also umgehen mit Texten, die mit der Klasse zu lesen zwar wünschenswert, zugleich aber für sie zu schwierig ist? Wie viel Fremdheit, wie viel Nicht-Verstehen ist in der schulischen Literaturbegegnung sinnvoll? Ab welchem Grad und welcher Qualität des Nicht-Verstehens erreichen die Schüler/-innen auch mit Unterstützung nicht mehr den Gehalt des Textes, selbst wenn man ihn elementar ansetzt? Mit einer realistischen Sicht auf die Leistungsbereitschaft der Gruppe und vor allem über eine klare Kategorisierung der unterschiedlichen Dimensionen von Textkomplexität wird es möglich, diese Fragen jeweils konkret abzuschätzen. Zu diesen Kategorien:

Die Textverstehens- und -verständlichkeitsforschung hat strukturelle Einfachheit auf verschiedenen Ebenen beschrieben, die im Folgenden z. T. herangezogen, z. T. ergänzt werden. Erstens zeichnet sich eine einfache sprachliche Oberfläche durch kurze, frequente Wörter, das weitgehende Fehlen unbekannter Begriffe und durch

kurze Sätze und Texte aus – diese Kategorie ist für die sogenannte „Einfache Sprache“ die wesentliche. Sie beschreibt aber mitnichten alle Dimensionen, in denen ein Text einfach sein kann. Aphorismen sind beispielsweise eine Textsorte, die oft mit sehr einfacher sprachlicher Oberfläche und außerordentlicher Kürze schwierig zu verstehende Texte bietet. Sprachliche Einfachheit ist nicht gleichbedeutend mit Simplizität – leichte Lesbarkeit und widerständige Inhalte schließen einander nicht grundsätzlich aus.

Diese Ebene der sprachlichen Oberfläche spielt, soweit ich sehe, in den Bearbeitungen von „...einfach klassisch“ (u. a.) eine untergeordnete Rolle; Nebensätze, Komposita usw. bleiben im Wesentlichen bestehen, ungebräuchliche Begriffe sind allerdings oft durch frequentere ersetzt.

Der inhaltliche und formale Zusammenhang zwischen den Sätzen oder Satzteilen, die zweite Dimension von Textkomplexität, sollte bei einem einfachen Text klar mit sprachlichen Mitteln wie z. B. die Thema-Rhema-Folge, Konjunktionen usw. expliziert sein. Darauf achtet die Faust-Adaptation, indem diese Zusammenhänge in dem vereinfachten Text anders als im Original in der Regel auf der Textoberfläche gegeben oder in den Erklärungen nachgeholt werden.

Natürlich ist, drittens, auch der Textinhalt von Bedeutung: Wenn der Sachverhalt, den der Text darstellt, auf entsprechendes Vorwissen trifft, dann ist er gut verständlich. Diese Dimension ist bei literarischen Texten meist weniger bedeutend als bei Sachtexten, weil Literatur stärker auf die Schemata der alltäglichen Wahrnehmung zurück greift – beispielsweise entspricht das Figureschema in literarischen Texten in der Regel unseren alltäglichen Konzepten von realen Personen. Wo in der Vereinfachung des „Faust“ Wissensdefizite zu Verstehensschwierigkeiten führen könnten, finden sich Infokästchen: Wenn beispielsweise Gretchen am Brunnen von der „Kirchbuß“ hört, wird umgehend erklärt, um welche Art von Strafe es sich dabei handelte, und sogar ergänzt, dass es Goethe war, der sie in Sachsen-Weimar als Minister 1786 abschaffte. In der Kritik der Reihe wird u. a. der Verlust angemahnt, der durch die Entwöhnung von separat zu beschaffenden „Erläuterungen, Wörterbücher[n], Lexika“ entsteht (Mühlenhort 2003: 606) – dass beim Nachschlagen längst das Netz die Vorherrschaft hat, sollte der Deutschunterricht m. E. nicht versuchen zu konterkarieren, und sich im Übrigen Rechenschaft darüber geben, welche Ziele jeweils im Vordergrund des Unterrichts stehen sollen.

Viertens ist bei der Frage nach seiner Komplexität die Darstellungsweise eines Textes von Bedeutung: Wenn er einer bekannten Textsorte angehört bzw. seinen Aufbau transparent darstellt, wird er besser verstanden. Dem kommt „...einfach klassisch“ durch eine Inhaltsübersicht entgegen, im „Faust“ durch einen geradezu vorbildlichen advance organizer, wie man ihn bei einem guten Sachtext erwartet und für die gründliche Erarbeitung eines literarischen Textes selber anlegen würde. Zu dieser textstrukturellen Dimension gehören darüber hinaus auch einzelne sprachliche Gestaltungsmittel, z. B. Tropen, syntaktische Irregularitäten, metrische Aspekte usw., also sprachliche Verfahren, die sich in literarischen Lektüren im Unterschied zu Informationslektüren in den Vordergrund des Leserbewusstseins setzen (bzw. setzen sollten – vgl. zum sogenannten literarischen foregrounding z. B. van Holt/

Groeben 2005). Solche poetischen Darstellungsmittel sind bekanntlich konventionalisierte Ausdrucksformen, oft in origineller Variation, die ihrerseits historischem Wandel unterworfen sind. Die entsprechenden Konventionen müssen leserseitig bekannt sein, damit sie angemessen verarbeitet, also ins Verhältnis zu inhaltlichen Dimension gesetzt werden können. In der Vereinfachung des „Faust“ sind ungebrauchliche poetische Gestaltungsmittel weitgehend getilgt, was die Lektüre entsprechend einfacher und schneller macht; getilgt ist damit natürlich auch die Distanz des Originals zur Sprachverwendung heute, also ein Gutteil der Fremdheit des Textes.

Schließlich ist, fünftens, die Frage nach der Komplexität auch an die Darstellungsintentionen und Bedeutungshorizonte von insbesondere literarischen Texten zu richten: Sie müssen prinzipiell zugänglich sein für den Leser, die Leserin. Beispielsweise ist ein Buch für Jugendliche in der Regel keines für Kinder. Das muss nicht unbedingt wegen der bereits genannten Aspekte – also wegen einer komplexen sprachlichen Oberfläche, wegen mangelnder Explizitheit bei der lokalen Kohärenz, wegen der Thematik oder wegen der formalen Gestaltungsmittel – der Fall sein. Auch wenn ein Jugendbuch in diesen Dimensionen ausreichend einfach ist, wird es für Kinder in der Regel unpassend sein, weil die Bedeutungsräume, zu denen es seine Adressaten einlädt, Kindern in der Regel noch nicht zugänglich sind, so dass sich ihnen der Horizont des Erzählten kaum öffnet. Der Widerstreit zwischen dem Guten und Bösen, der im „Faust“ als übergeordnetes Thema durchgespielt wird, ist auch Novizen auf dem Feld klassischer Dramen wohl prinzipiell zugänglich, und die Handlung und die Figuren des „Faust“ sind so packend, dass sie auch die Motivation stimulieren, sich in den Text zu verstricken. Das wird aber nur dann gelingen, wenn sich auf den anderen genannten Ebenen der Textkomplexität die Schwierigkeiten nicht derart akkumulieren, dass auch diese fünfte, oberflächenfernste, dadurch verstellt ist.

Mit Schüler/-innen, die auf allen genannten Ebenen massive Verstehensprobleme haben, ist die Lektüre des Originals zweifellos nicht angebracht. Denn sie würde einen Unterricht erfordern, der über viele Monate hinweg diesen langen Text stückchenweise durcharbeitet, um alle Ebenen des Verstehens aller Textpassagen für alle Schüler/-innen zu eröffnen – ein sicheres Verfahren, Texte abzutöten, wie wir wissen. Lehrkräfte einer 10. Klasse, die Haupt- und Realschüler/-innen zum mittleren Abschluss führt, könnten vor genau dieser Situation stehen: Sollen sie auf dem autonomieästhetischen Werkbegriff, den sie meist aus der Ausbildung mitbringen, und dem philologischen Narzissmus, der nicht selten die professionelle Identität mitbestimmt, bestehen und entsprechend konsequent ganz auf die Lektüre schwieriger Werke des literarischen Kanons verzichten? Diese Haltung vertieft die lesekulturelle Kluft zwischen den Schulformen und sozialen Schichten. Andere Lösungen sind durch die Vereinfachungen möglich: Z. B. kann man der literarisch interessierten und zugleich anstrengungsbereiten Minderheit der Klasse das Original, der lesekulturell wenig erfahrenen Mehrheit die Vereinfachung geben und nach Möglichkeiten punktueller Vergleiche suchen, etwa durch Leseaufführungen, Puppenspiel oder exemplarische Arbeit an einzelnen Szenen. Massive Unterstützung durch den Unter-

richt brauchen beide Gruppen. Auch so ein Vorgehen hat seine Probleme – welches nicht.

Natürlich muss der Literaturunterricht der oben konstatierten Veränderung der Textkultur, in der „Textlastigkeit“ kaum mehr Akzeptanz findet, entgegen arbeiten, indem er für das Lesen auch literarischer Texte Anstrengung, Konzentration und starkes mentales Engagement fordert. Und natürlich ist Befremdung durch Texte nicht nur zumutbar, sondern auch notwendig. Nicht alles Vergangene und Unvertraute kann gestrichen oder geglättet werden; beispielsweise kann die Distanz zum Heute und der Alltagssprache bei alten Texten schlechterdings nicht getilgt werden, ohne die Substanz des Werks aufzugeben. Das ist aber in den zitierten Heften auch nicht der Fall. Zur Diskussion stehen vielmehr die Niederungen der Praxis. Für sie muss eine möglichst gute Passung der Werkkomplexität mit den angestrebten leserseitigen Kompetenzen erreicht werden. Was der Literaturunterricht jeweils konkret fordern und unterstützend leisten kann, ist keine moralische oder kunstontologische, sondern eine empirische Frage: Wo stehen die Schüler/-innen, was fordert das Werk? Befremdung und Nicht-Verstehen als Bestandteil ästhetischer Erfahrung zu vermitteln, ist ein anspruchsvolles Ziel. Vertrautheit und Verstehen zu gewähren, ist der erste Schritt dort hin.

Zu einfach macht man es sich, wenn man die Dignität des klassischen Werks gegen ihre vereinfachende Vermittlung ins Feld führt, wie es in einer pauschalen Ablehnung des Vorgehens von „... einfach klassisch“ und dem wohlfeilen Lob eines philologisch sauberen Vorgehens geschieht. Denn ein Literaturunterricht, der die lese-kulturellen Voraussetzungen seiner Schülerschaft in der Textauswahl und den Unterrichtsverfahren missachtet, der sich keine detaillierte Rechenschaft über die Passung von Textanforderungen und Lesekompetenz gibt, wird scheitern – Praktiker/-innen wissen das längst.

Literatur

- Bamberger, Richard/Vanecek, Erich (1984): Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien et al.: Jugend und Volk.
- Dahrendorf, Malte (Hg.) (1998): Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstlese-literatur. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 9. Beiheft. Weinheim: Juventa.
- DLR e. V. (Hg.) (2011): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Herausgegeben vom Projekt-träger im DLR e. V. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Eggert, Hartmut/Berg, Hans-Christoph/ Rutschky, Michael (1975): Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Frickel, Daniela A. (2010): Textschwierigkeit als Parameter im Prozess literarischen Textverstehens. Erörtert am Beispiel Kleiner Prosa. In: Rupp, Gerhard/Boelmann, Jan/Frickel, Daniela A. (Hg.): Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik. Münster: Lit-Verlag 2010, S. 113-128.
- Goethe, Johann Wolfgang (o. J.): Faust. Der Tragödie erster Teil. Stuttgart: Reclam.

- Goethe, Johann Wolfgang/Lübke, Diethard (2009): *Faust*. Für die Schule bearbeitet von Diethard Lübke. Berlin: Cornelsen.
- Groeben, Norbert (1978). *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien*. 2., überarb. u. erw. Aufl. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2007): Viel benutzt, aber auch verstanden? Arbeit mit dem Schulgeschichtsbuch. *Geschichte Lernen*. Jg. 20. H. 116. S. 40-45.
- Kindermann, Barbara (2011) [2002]: *Faust nach Johann Wolfgang von Goethe. Neu erzählt von Barbara Kindermann. Mit Bildern von Klaus Ensikat*. 5. Aufl. Berlin: Kindermann-Verlag.
- Mühlenhort, Michael (2003): ... einfach klassisch. Von der Zurichtung der klassischen Dichtung für den Deutschunterricht. Rezension einer neuen Reihe von Schullektüren des Cornelsen-Verlags. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Jg. 50. H. 4. S. 594-607.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von Hauptschülern*. Weinheim; München: Juventa.
- Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike (2014): *Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Van Holt, Nadine/Groeben, Norbert (2005): Das Konzept des ‚Foregrounding‘ in der modernen Textverarbeitungspsychologie, *Journal für Psychologie*. Vol. 13. Nr. 4. S. 311-332.

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, Goethe-Universität Frankfurt/M., Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik, Norbert Wollheim-Platz 1, D-60629 Frankfurt/M.
c.rosebrock@em.uni-frankfurt.de*