

Breaking down barriers – Englische Lektüre in einfacher Sprache

Abstract. Texts in simple or simplified language have the power to enrich the EFL literary classroom. Since there is a vast number of graded readers or simple originals out there, we should benefit from them and use them to enhance reading in heterogeneous secondary classrooms. This article first outlines the ongoing discussion on the value of graded readers, especially in connection with learners' perspectives and the aims of reading. The article then explores in detail the category of simplicity and how it manifests in young adult literature. To illustrate the practical use of simple texts, the results of selected extensive reading projects are briefly presented, along with the analysis of an exemplary literature project on *Robinson Crusoe*. Excerpts from guided interviews with three teachers who all carried out reading projects with graded readers are woven into the article to add experience-based knowledge.

1. Lektüren im Englischunterricht der Sekundarstufe I

Das Lesen einer Lektüre auf Englisch in der Sekundarstufe I ist für die meisten Schüler*innen kein einfaches Unterfangen. Gerade deshalb ist das Prinzip der Einfachheit hierbei von zentraler Bedeutung. Durch eine Komplexitätsreduktion auf verschiedenen Ebenen (Layout, Sprache, Art des Erzählens) und durch unterstützende Elemente wie Visualisierungen bzw. Illustrationen, Vokabelhilfen, Begleitaufgaben etc. kann es gelingen, die Diskrepanz zwischen fremdsprachlicher Kompetenz und kognitivem Anspruch so zu gestalten, dass heterogene Gruppen von Schüler*innen zu einem jeweils individuell angemessenen, als authentisch erlebten und idealerweise genussreichen Leseerlebnis gelangen. Damit ist das Anliegen dieses Beitrags formuliert: Es geht darum, zu zeigen, dass Lektüren in einfacher Sprache für Fremdsprachenlernende der Sekundarstufe I, die auf einem unteren oder mittleren Sprachniveau (A1 – B1) rangieren (vgl. NATION/WARING 2020: 5f.) zu einem Erfolgserlebnis im Englischunterricht führen können, und zwar gerade dadurch, dass sie zugänglich und verstehbar, sozusagen barrierefrei, sind. Hierzu betrachte ich Lektüren aus zwei Perspek-

* **Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Nikola MAYER, Pädagogische Hochschule Zürich, Didaktik Englisch Sekundarstufe, Lagerstraße 2, CH 8090 ZÜRICH.

E-Mail: nikola.mayer@phzh.ch

Arbeitsbereiche: Englischunterricht in der Sek I, Multimodales Lesen, Literatur im Fremdsprachenunterricht.

tiven, zum einen in der wohl bekanntesten Erscheinungsform als *easy* oder *graded readers* und zum anderen als Texte in einfacher Sprache und über die Kategorie der Einfachheit.

1.1 Leitfadeninterviews mit drei Englischlehrpersonen

Um die theoretischen Aussagen mit praktischem Erfahrungswissen zu verbinden, habe ich drei Lehrpersonen interviewt, die alle drei *graded readers* in ihren Englischunterricht eingesetzt haben. Die Daten wurden über Leitfadeninterviews erhoben, transkribiert und dann nach den Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse kodiert (vgl. KUCKARTZ 2018) und mittels MAXQDA ausgewertet. Es folgt eine kurze Vorstellung der drei Lehrpersonen.

LP1 ist Lehramtsstudentin und arbeitet als Teilzeitlehrperson an einer Schweizer Sekundarschule. Für ihre Masterarbeit hat sie ihren Unterricht mit dem Ansatz der Aktionsforschung während eines Leseprojekts mit *graded readers* in einer 8. Klasse beforcht.

LP2 ist Lehramtsstudentin und arbeitet als Teilzeitlehrperson an einer Schweizer Sekundarschule. Das Leseprojekt mit *graded readers* hat sie in einer 9. Klasse im Wahlfach Englisch durchgeführt. Derzeit führt LP2 ein Leseprojekt mit einer Klassenlektüre bei der gleichen Gruppe durch. Zentrale Aussagen von LP1 und LP2 sind in den Text eingewoben.

LP3 unterrichtet die Fächer Englisch und Französisch an einer Schweizer Privatschule. Sie hat mehrere Jahre in Deutschland an verschiedenen Schulformen (Gesamtschule, Gymnasium) und in verschiedenen Schulstufen unterrichtet. Das Robinson-Projekt, das in Abschnitt 3.2 vorgestellt wird, fand in ihrer 5. Klasse statt. Zentrale Aussagen von LP3 erscheinen im Zusammenhang mit diesem Projekt.

1.2 Graded readers im Englischunterricht

Graded readers stellen für viele Schülerinnen und Schüler die Erstbegegnung mit Lektüren im Englischunterricht der Sekundarstufe I dar. Dabei bezeichnet man als Lektüren „alle didaktisch aufbereiteten Texte und Textsammlungen, die nicht Teil eines Lehrwerks sind“ (HERMES 2017: 214). Originaltexte, wie sie in der Sekundarstufe II eingesetzt werden, zählen normalerweise nicht als Lektüren (vgl. ebd.). Allerdings ist diese Kategorisierung nicht trennscharf, denn es gibt durchaus Originaltexte, die zu den Lektüren gezählt werden und die gut in der Sekundarstufe I eingesetzt werden können. Für diese Texte, die bereits in einfacher Sprache verfasst wurden, steht die Bezeichnung *simple originals* (vgl. z.B. HILL 2008: 185) die als Abgrenzung zu der sogenannten *simplified literature / rewrites* dient, bei der es sich um Vereinfachungen oder Neuschreibungen fremdsprachiger Originaltexte, zumeist Klassiker, handelt. HERMES (z.B. 2016: 153; 2008: 271) spricht sich für die von DAY/BAMFORD (1998) und der *Extensive Reading Foundation*¹ (www.erfoundation.org) eingeführte,

¹ Die *Extensive Reading Foundation* ist eine „non profit organization set up to further the interests of extensive reading. Its website has numerous practical resources [...]“ (NATION/WARING 2020: 16).

offenere Bezeichnung *language learner literature* aus. DAY/BAMFORD betonen in ihrer Definition, dass es sich hierbei um eigenständige, vollwertige Texte handelt, die ein breites Spektrum an Inhalten und Formen umfassen können. Dies bezieht sich auch auf Texte der Jugendliteratur (*Young Adult Literature*):

It [language learner literature] includes fiction and nonfiction, original writing, and texts adapted for language learners. [...] language learner literature presupposes the integrity that marks all genuine writing: that it be not a lesser version of something else but a fully realized, complete-in-itself act of communication between author and audience. (DAY/BAMFORD 1998: 64)

Der Begriff *easy readers* hat sich im deutschsprachigen Raum vor allem bei den Verlagen als Markenzeichen für aufbereitete Lektüren für den Englischunterricht bewahrt, wohingegen im englischsprachigen Raum vorwiegend von *graded readers* (im Folgenden kurz *GRs*) gesprochen wird (vgl. HERMES 2016: 154). HILL (2008: 185) charakterisiert *GRs* als Lektüren, die auf verschiedenen Niveaus angeboten werden. Meist sind dies Abstufungen von 1 bis 6; allerdings gibt es kein einheitliches System, jeder Verlag wählt seinen eigenen Weg. Die einzelnen Level sind durch graduell anwachsende Lexis, Grammatik und Syntax gekennzeichnet. Der eingegrenzte Wortschatz (*controlled or restricted vocabulary*) wird nach den Kriterien Häufigkeit und Nützlichkeit (*frequency and usability*) ausgewählt, wohingegen bei der Syntax vor allem die Einfachheit (*simplicity*) prägend ist. Zudem wächst mit jeder Stufe die Länge des Textes; Format und Layout werden der ansteigenden Lesekompetenz angepasst, was sich zum Beispiel darin ausdrückt, dass bei den höheren Niveaustufen (häufig ab B1), weniger oder keine (farbigen) Illustrationen mehr vorhanden sind. NATION/WARING bündeln diese Aspekte wie folgt:

Graded readers are books especially written for learners of English as a foreign language. They are different from other books in that they are written with strict vocabulary control and with consideration of other factors affecting comprehensibility, such as grammatical difficulty, sentence complexity, use of illustrations, and simplicity of plot. Graded readers are written as a series with multiple levels with each adding more difficult language, but also building up the language of earlier levels systematically to provide reinforcement and consolidation. (2020: 17)

GRs haftet seit den frühen 1970er Jahren der Makel minderwertiger Texte an. Die *Extensive Reading Foundation* und DAY/BAMFORD haben auch deshalb den Begriff der *language learner literature* geprägt (vgl. HILL 2013). Die Hauptkritik richtet sich auf die mangelnde Authentizität der Texte: „[...] that restricted language is not authentic and so a poor model for learners and [...] that to rewrite anything is an insult to the original“ (HILL 2008: 185). Dieses Argument wird von HILL (2013), HERMES (2016: 153f.) sowie DAY/BAMFORD (1998: chapter 6) wiederholt aufgegriffen und widerlegt. Das überzeugendste Gegenargument liegt im Prinzip der Einfachheit begründet (s. Abschnitt 2), das die Zugänglichkeit und Verstehbarkeit von anderenfalls zu komplexen Texten ermöglicht. Fremdsprachenlernende verstehen Texte, die auf ihrem Sprachniveau oder sogar leicht darunter – „i minus 1 level, that is below

their linguistic ability“ lautet die Empfehlung von DAY/BAMFORD (1998: 53) – verfasst sind. Oder anders ausgedrückt: „Schüler oder Schülerinnen fragen nicht nach Authentizität, sondern nach Texten, die sie verstehen“ (HERMES 2008: 275). Und das sind eben nicht die umfangreichen, anspruchsvollen Originaltexte von *Robinson Crusoe* oder *Oliver Twist*, sondern solche, die in einfacher Sprache, reduzierter Komplexität und in überschaubarem Umfang dargeboten werden. Und dann ist auch der Originaltext nicht mehr das Maß der Dinge, sondern Priorität hat, ob der Text für die Lesenden funktioniert. Dann wird Lesen in der Fremdsprache zu einem authentischen Erlebnis und die Texte „geben uns das Gefühl, dass wir einen ‚richtigen‘ Autor lesen, zumindest dem Inhalt nach“ (KRINGS 2016: 205). Und erst dann kann sich ein Erfolgsgefühl einstellen, so wie das ein Schüler formuliert hat: „Ah, ich kann ja ein Buch lesen, ich verstehe das ja“ (LP1, Pos. 21).

Auch die Schüler*innen zeigen ein Gespür für die Qualität der Texte. Hierbei scheint die Didaktisierung des Lesematerials eine Rolle zu spielen: „Es gibt solche, da wirkt es sehr wie für Sprachlernende gemacht und das mögen die Jugendlichen weniger“ (LP1, Pos. 39). Eine Schülerin nimmt ihren Text als nicht angemessen wahr: „Sie hatte *The Picture of Dorian Gray* ausgesucht. Sie fand es schade, dass es ein gekürzter Text war. Sie hat es gemerkt, weil plötzlich etwas auftauchte, was noch überhaupt nicht eingeführt wurde“ (LP2, Pos. 46).

2. Lob der Einfachheit

Das Prinzip bzw. die Kategorie der Einfachheit hat die fachdidaktische Diskussion neu belebt. Ein 2016 von BURWITZ-MELZER und O’SULLIVAN herausgegebener Sammelband trägt den Titel: *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur: ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht*. Ausgehend von einem breiten Textbegriff, der sowohl alle literarischen Gattungen als auch multimodale Texte umfasst (vgl. BURWITZ-MELZER/O’SULLIVAN 2016b: 8), werden Texte der Kinder- und Jugendliteratur, darunter auch Bearbeitungen von Originaltexten und Lektüren, aus dem Blickwinkel der Einfachheit auf ihre Relevanz für den Fremdsprachenunterricht untersucht. Das vermeintliche Gegensatzpaar „Einfachheit und Komplexität“ wird mit Blick auf Bilderbücher, Comics, Graphic Novels und Kinder- bzw. Jugendliteratur kritisch hinterfragt und zur Formel der „Komplexität des Einfachen“ umgeformt. Dabei bleibt der grundsätzliche Entwicklungsprozess der Progression vom Einfachen hin zum Komplexen beibehalten. Eine literaturwissenschaftliche Definition von Einfachheit findet sich bei LYPP (2006), die Einfachheit als zentrale Kategorie der Kinderliteratur benennt: „Einfach wird ein Text genannt, der durch eine begrenzte Zahl elementarpoetischer Mittel strukturiert ist und auf diesem Weg Themen und Gegenstände von hoher Komplexität in vereinfachter Form darbietet“ (LYPP 2006: 93). Für LYPP ist Einfachheit ein „vermittelndes Prinzip“ des literarischen Lernens, das es ermöglicht, Brücken zu schlagen zwischen dem „Wissens-, Erfahrungs- und Sprachstand des erwachsenen Autors und den jungen Leserinnen und Lesern“ (ebd.: 94).

2.1 Sprachliche, formelle, konzeptuelle und ästhetische Einfachheit

CASPARI/STEININGER (2016: 33f.) sehen im Prinzip der Einfachheit einen bislang wenig beachteten Weg, um Kinder- und Jugendliteratur zur Förderung ästhetisch und literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht einzusetzen und so über die bislang prägenden Argumente für die Verwendung dieser Texte, wie z.B. ein einfacheres Textverständnis und die Förderung von Lesemotivation, hinauszugehen. Einfachheit, so die Autor*innen, wird im fremdsprachendidaktischen Kontext zumeist auf sprachliche Einfachheit bezogen, um so Fremdsprachenlernenden Texte, die andernfalls sprachlich zu anspruchsvoll wären, zugänglich zu machen. CASPARI/STEININGER (2016: 35f.) verweisen auf CONRADY (1994), der bei seinen Auswahlkriterien für Kinder- und Jugendbücher für den DaF-Unterricht auch Kriterien der Komplexitätsreduktion mit einem Fokus auf die literarische Konzeption anführt (z.B. überschaubare Handlung, Begrenzung von Raum und Zeit, wenige Figuren, geringer Textumfang etc.). Bei CONRADYS Kriterien zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen der literaturwissenschaftlichen Kategorie der Einfachheit und der sprachlichen Einfachheit. Zudem finden sich Kriterien, die den Blick auf die Gesamtrepräsentation und Rezeption des Textes lenken (Illustrationen, Fonts, Layout). Zur Veranschaulichung bilde ich hier eine angepasste Liste zu den Merkmalen von Texten in einfacher Sprache unter Rückbezug auf CONRADY (1994, 23) und BECKER (2020, unveröffentlichtes Skript) ab:

Layout	Sprache	Art des Erzählens
<ul style="list-style-type: none"> – kürzerer Umfang (ca. 60–100 Seiten) – Unterteilung in Kapitel und Unterkapitel – klare Gliederung durch Abschnitte und Absätze – Flattersatz – Illustrationen / Visualisierungen – größere Schrift – größere Abstände zwischen Buchstaben / Wörtern / Zeilen – einfache Schriftart (serifenlos) 	<ul style="list-style-type: none"> – kurze Sätze – einfache Satzkonstruktionen – eine Aussage pro Satz – wenige Fremdwörter, – alltägliche Sprache – wenige abstrakte Nomen – wenige Eigennamen – nicht geläufige Abkürzungen werden vermieden – wenige Hervorhebungen – keine oder wenige Aufzählungen innerhalb von Sätzen 	<ul style="list-style-type: none"> – Spannung (Aktion statt Reflexion) – keine oder wenige Zeitsprünge – keine oder wenige Perspektivwechsel – ein Handlungsstrang – klares Setting, gut eingeführte Ortswechsel – Identifikationsfiguren – wörtliche Rede / Dialoge – Tempus – häufig Präsens – klare, leicht zu entschlüsselnde Symbole, Metaphern, Vergleiche und Stereotypen

Tab. 1: Merkmale von Texten in einfacher Sprache

Der Ansatz von CASPARI/STEININGER verbindet Fachdidaktik und Literaturwissenschaft und umfasst 4 Dimensionen von Einfachheit, die hier kurz vorgestellt werden.

Bei der sprachlichen Einfachheit steht die Auswahl sprachlich angemessener Texte im Mittelpunkt. Beim fremdsprachlichen Lesen bezieht sich das vor allem auf das sprachliche Wissen, und hierbei besonders auf den als bekannt vorauszusetzenden Wortschatz und die Fähigkeit Lesestrategien zielführend einzusetzen (vgl. CASPARI/STEININGER 2016: 36). Da man bei authentischen Texten nicht von einer Passung zwischen Lehrwerk und Text ausgehen kann, sollte der Fokus bei der Textauswahl immer in Relation zu den Lesenden gesetzt werden. CASPARI/STEININGER (2016: 37) verweisen bei der Suche nach einem sprachlich angemessenen Text auch auf das Potential von *GRs*.

Mit Bezug auf die formelle Einfachheit geht es aus der Perspektive der Literaturdidaktik darum, „Wissen über literarische Texte zu erwerben und dieses Wissen auf konkrete Texte anzuwenden“ (CASPARI/STEININGER 2016: 38). Die reduzierte Komplexität einfacher Texte ermöglicht es den Lesenden dennoch, „literarische Bauformen“ kennenzulernen. Dies können textbasierte Erzählungen und Romane sein, aber auch multimodale Texte (Bilderbücher, Comics), als jeweils typische Beispiele für die narrative Kategorie der Kinder- und Jugendliteratur. Die Komplexitätsreduktion im Rahmen von formeller Einfachheit betrifft strukturelle Aspekte wie die Raum-Zeitkonstellation, die Figurenkonstellation, die Erzählstränge (s. Tab. 1). Auf Text-Bild Kombinationen beruhende Texte sind vor allem dann Beispiele für Komplexitätsreduktion, wenn sich die beiden Komponenten ergänzen.

Bei der ästhetischen Einfachheit sind Wirkpotential und Erfahrung die zentralen Begriffe. Verstehensprozesse, so die Grundannahme, basieren immer auf Erfahrungen. Da in literarischen Texten Erfahrungen aufgearbeitet und dargestellt werden, helfen Wirkmechanismen wie Multiperspektivität oder auch Leerstellen den Lesenden dabei, diese zu verstehen (CASPARI/STEININGER 2016: 40). Einfachheit im Sinne einer Komplexitätsreduktion ergibt sich hierbei aus dem begrenzten lebensweltlichen Erfahrungsraum der jugendlichen Leser*innen. Die Autor*innen gehen von der Annahme aus, dass das Wirkpotential des literarischen Textes diesen limitierten Erfahrungshorizont berücksichtigt und erweitert. Ästhetisches Lesen definieren sie unter Verweis auf ROSENBLATT 1981 als einen Prozess, bei dem die Lesenden die Effekte eines Textes wahrnehmen und gleichzeitig in eine Transaktion mit dem Text eintreten. Es gilt herauszufiltern, welcher Art der literarische Erfahrungsstand ist und was er bewirkt: „entweder als ein Aspekt des retrospektiven Nachvollzugs (Ähnliches habe ich auch erlebt) oder als ein Aspekt der nachvollziehbaren Projektion (Ähnliches könnte ich auch erleben)“ (CASPARI/STEININGER 2016: 41).

Die konzeptuelle Einfachheit betrifft Themenfelder und so genannte Unbestimmtheitsaspekte. Diese können bei den Lesenden Schwierigkeiten erzeugen, die Essenz eines Textes zu entschlüsseln. CASPARI/STEININGER (2016: 41) führen zwei Bereiche an, aus denen sich Probleme ableiten lassen: zum einen sprachliche Konzepte, die, wenn es sich hierbei um „Konkrete“ handelt, gut mittels Bilder bestimmt oder semantisiert werden können; zum anderen Abstrakta, wie „Normen, Werte, ethische Fragen, Haltungen und damit einhergehende kulturelle Konzepte“ (ebd.), die für das Textverständnis wichtig sind. Der Bereich der konzeptuellen Einfachheit steht in

enger Verbindung mit den vorher thematisierten ästhetischen Erfahrungen. Für die Leser*innen werden Konzepte dann nachvollziehbar, wenn sie anhand von ästhetischen Erfahrungen übermittelt werden.

Als letzten Aspekt führen CASPARI/STEININGER die Angemessenheit in der Passung zwischen einer Gruppe von Schüler*innen und dem Text (bzw. den Texten) als integrative Kategorie und zentrales Prinzip für die Analyse von Texten der Kinder- und Jugendliteratur an. Der Blick fällt auf den konkreten Fremdspracheunterricht und die dort verfolgten Zielsetzungen und unterrichtlichen Arrangements, also die im Kontext der Lektüre verwendeten Aufgaben und jegliche Formen der Unterstützung bzw. Scaffolds wie z.B. „Annotationen, Glossare, Illustrationen, Einführungen, Zusammenfassungen etc.“ (CASPARI/STEININGER 2016: 43). Aufgaben und Scaffolds kommt die doppelte Funktion zu, dass sie einerseits sprachlich und literarisch anspruchsvollere Texte zugänglich und somit einfacher machen können und andererseits einfache Texte durch kognitiv fordernde Aufgaben wie z.B. das Verfassen eines *book reviews* interessant und spannend machen können.

2.2 Angemessene Textauswahl in den Projekten der befragten Lehrpersonen

Die Relevanz der Angemessenheit der Textauswahl findet sich auch bei HERMES (2008: 270), die hierin eine der Kernkompetenzen von Lehrpersonen sieht, die Lektüren in ihrem Unterricht einsetzen wollen:

Die breite Kenntnis von entsprechenden Texten muss einmünden in die Fähigkeit, ihre **Angemessenheit** für den schulischen Fremdsprachenunterricht ebenso wie ihr sprachliches, literarisches und methodisches Potenzial zu beurteilen, wobei die Zielvorstellung unabhängig vom Schultypus und der Lernstufe in einer sprachlich machbaren und motivierenden literarischen Begegnung liegen sollte. (Hervorhebung im Original)

Bei den von mir befragten Lehrpersonen zeigt es sich, dass sie die Auswahl der Texte mit Bedacht und mit Blick auf ihre spezifische Klasse vorgenommen haben. Dabei spielen jeweils unterschiedliche Faktoren eine Rolle. LP1 wählt für das Aktionsforschungsprojekt Texte aus, die in Großbritannien angesiedelt sind und über die die Schüler*innen auch für das Land begeistert werden können. Sie beginnt mit der Klassenlektüre von *Jonny Delgado* (level 2, Teen Readers). Im zweiten Aktionszyklus wählen die Schüler*innen selbst ein Buch aus. Hierfür hat LP1 eine große Auswahl an Texten (60 Titel) bereitstellen können, da sie von der Bibliothek finanziell unterstützt wurde. Ihre Auswahlkriterien zeigen eine Nähe zum Studium und dem Text von HESSE (2009: 12–16). Es ist ihr wichtig, „dass z.B. der Protagonist im selben Alter ist, oder dass das Thema Fußball irgendwie dabei ist, weil es ein paar Jungs vielleicht toll finden, etwas über den FC Liverpool zu lesen. Und da waren auch ein paar Liebesgeschichten“ (LP1, Pos. 23). Ihre Liste enthält GRs von diversen Verlagen. Es ist eine Mischung aus *simplified originals* / *rewrites* wie *If only they could talk* (A2, Klett) und Klassikern wie *David Copperfield* (B1, Teen ELi Readers), in Kombination mit *simple originals* wie *Boy2Girl* von Terence BLACKER (A2-B1, Klett). Zudem hat

sie einige anspruchsvollere Bücher wie *Game on* von Bali RAI (*Reading Age 8, Interest Age Teen*, Barrington Stoke) für stärkere Schüle*innen in die Liste aufgenommen: „Einzelne Klassiker habe ich dabei gehabt, zum Beispiel *Jane Eyre*, und das wurde von den Jugendlichen auch ausgewählt. Also so in eine andere Zeit reisen zu können, das haben jetzt einige geschätzt. Oder auch *The Picture of Dorian Gray*, das haben die Jugendlichen dann auch lesen wollen“ (LP1, Pos. 25). Vom Sprachniveau her deckt sie einen breiten Umfang ab – einige Bücher auf Niveau A1, der Großteil ist auf A2, noch einige auf B1 und die Bücher aus dem Barrington Stoke Verlag, die dem Niveau B1/B2 entsprechen.

LP2 hat bei den Büchern auf den in der Schule vorhandenen Bestand an Lektüren zugegriffen. Sie hat bereits eine Vorauswahl getroffen und darauf geachtet, dass die Interessen der Schüler*innen der 9. Klasse aufgegriffen wurden: „Ich wusste, die lesen gerne Fiction, SciFi oder Actionromane und sie schauen auch entsprechende Serien und Filme. Und es hat aber auch viele Mädchen, die sehr romantisch veranlagt sind“ (LP2, Pos. 16). Ihre Liste mit 11 Titeln kombiniert Klassiker wie *The Great Gatsby* (level 5, Pearson) und als Verfilmung bekannte Action Stories wie *The Bourne Identity* (level 4, Pearson) und *Hidden Figures* (level 5, B1, Helbling Readers). Gerade die Verbindung zu Filmen und Serien stieß bei ihren Schüler*innen auf Interesse, so dass sie einige Titel nachbestellte. Die Lektüren auf ihrer Liste rangieren zwischen Level 4 und 5, was dem Niveau A2/B1 entspricht. Für das Folgeprojekt hat sich LP2 für eine Klassenlektüre, *1984* (Level 4, Pearson, retold by Mike Dean) entschieden, weil sie die Thematik für aktuell und wichtig erachtet „[...] ich möchte das ihnen mit auf den Weg geben. Gerade mit der Datenkontrolle und mit Nordkorea, finde ich, es passt besser denn je“ (LP2, Pos. 212). Sie hat sich bewusst für einen Text auf Level 4 entschieden, so dass der Text für die Neuntklässler gut bewältigbar ist und sie stärker auf das Lesen und die Diskussion des Textes fokussieren können. Den Pearson Verlag hat sie gewählt, weil sie bereits andere GRs aus dem Verlag kennt. Sie verweist auf ihre begrenzte Lehrerfahrung und die Entlastung, die sie durch die Aufgaben und Scaffolds der GRs erfährt: „Ich bin ja Berufseinsteigerin und parallel noch in der Ausbildung. Ich bin froh, wenn ich Material aussortieren kann [...] und nicht alles neu generieren muss“ (LP2, Pos. 40).

Die Lektüreauswahl der beiden Lehrpersonen zeigt Verbindungen zu den Erkenntnissen von NATION/WARING (2020). Besonders beliebt sind nach deren Studien bei Lesenden auf dem Anfänger- oder mittleren Niveau GRs mit Illustrationen, deren Titel den Lesenden bekannt sind und zu denen Verfilmungen vorliegen. (NATION/WARING 2020: 24). Diese Aspekte schaffen eine Verbindung zu einem Buch und fördern die Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Zusätzlich empfehlen die Autoren als Einstieg mit einer Klassenlektüre zu beginnen (ibid.: 5) so wie das LP1 getan hat und dann dazu überzugehen, dass jede und jeder auf dem passenden Niveau, seinem oder ihrem Tempo und gemäß seinen oder ihren Interessen weiterlesen kann.

2.3 Kurzanalyse eines Textauszugs in einfacher Sprache – *Lark* von Anthony MCGOWAN

Anhand einer kurzen Analyse eines Textauszugs in einfacher Sprache möchte ich nun zeigen, dass Einfachheit nicht bedeuten muss, dass ein Kompromiss in Bezug auf die literarische Qualität und das Lesevergnügen zugunsten der besseren Verstehbarkeit eingegangen wird. Das gewählte Beispiel ist aus dem britischen BARRINGTON STOKE Verlag², der sich hat es sich zur Aufgabe gemacht, Kindern und Jugendlichen, die sich beim Lesen schwertun, in die Welt der Bücher zu entführen. Das sind zum einen die so genannten *reluctant readers*, und zum anderen Kinder und Jugendliche mit Dyslexie³. Der Verlag unterscheidet nach dem Interessen geleiteten Alter der Lesenden (*Interest Age*, kurz IA) und kombiniert dieses mit verschiedenen Lesealtern (*Reading Age*, kurz RA): „Our books are ‘hi-lo’ meaning that the content is appropriate to the age of the reader but the text is edited to suit a lower reading age“ (website Barrington Stoke). Im Gegensatz zu *GRs* sind die Texte nicht didaktisch aufbereitet. Es gibt keine Vokabelhilfen und keine Aufgaben für den Einsatz im Unterricht. Der Verlag legt Wert darauf, dass die Bücher nicht als Literatur in einfacher Sprache erkennbar sind, sondern von der Aufmachung her (z.B. hinsichtlich des Coverdesigns) so aussehen wie reguläre Bücher für Kinder und Jugendliche. Der Textauszug ist dem Roman *Lark* entnommen und wie alle Texte des Verlags ein *simple original*.

² „Every child can be a reader“ ist das Motto des BARRINGTON STOKE Verlags, der renommierten englischsprachigen Autor*innen den Auftrag gibt, mit einem limitierten Wortschatz Geschichten und Romane zu verfassen: „Authors were asked to keep their stories short, action-packed and age-appropriate, and not to ‘dumb down’ their style“ (KIDD 2013).

³ Bahnbrechend für die dyslexischen Leser*innen war es, dass Patience THOMSON, Co-Verlagsgründerin und selbst Mutter eines Sohnes mit Dyslexie, gemeinsam mit einem Expertenteam ein spezielles Verfahren für die Seiteneinfärbung entwickelte. Die klassische schwarze Schrift auf weißem Untergrund erzeugt bei Lesenden mit Dyslexie eine visuelle Irritation. Der Barrington Stoke Verlag verwendet einen gelblichen Hintergrundton, der das Auge beruhigt: „The final result was a pale yellow, which reduces visual stress but does not interfere with the coloured acetate ‘filters’ many dyslexic children use when reading“ (Mairi KIDD, paragraph 5 online source). Ein serifenfreier Font, Flattersatz und ein übersichtlich gestaltetes Seitenlayout sind ebenfalls Merkmale dieses Erfolgskonzepts. Als Korrektiv für die Verstehbarkeit der Texte, lesen Kinder und Jugendliche als *young reviewers* die Textmanuskripte und geben Rückmeldung über potenzielle Problemstellen.

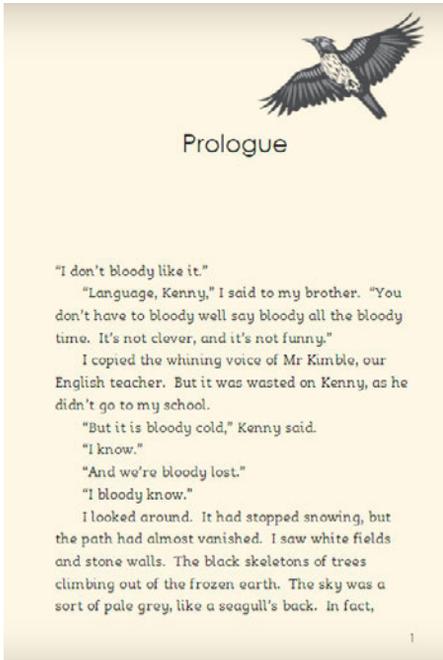


Abb. 1: *Lark*

Lark von Antony MCGOWAN ist im Dyslexie-freundlichen Layout gestaltet, mit einem begrenzten Wortschatz verfasst für das Lesesalter 9 (RA 9) und die Interessensgruppe der Teenager (IA Teen). Lesende der Klassen 9/10 können hier einen sprachlich und inhaltlich angemessenen Text finden. Der Roman handelt von zwei Brüdern, die bei einem Ausflug in einen Schneesturm geraten und den Weg verlieren. Der Dialog zwischen den beiden Brüdern charakterisiert das Verhältnis zwischen Nicky, dem Erzähler und jüngeren Bruder und Kenny, dem älteren der beiden Brüder, der eine Schule für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen besucht. Die Merkmale der Einfachheit sind augenfällig: Der Text besteht aus kurzen, einfach gebauten Satzstrukturen mit viel wörtlicher Rede und einem begrenzten, aber nicht banalen Wortschatz. Die Sprache ist authentisch und „ungeschönt“, so wie der Verlag das propagiert. Das Layout ist übersichtlich mit Flattersatz und serifenfreier Schrift gestaltet. Die Abbildung der Lerche lockert die Seite auf und markiert die Relevanz des Titels. Trotz der knappen Satzstrukturen sind ästhetische Ele-

mente im Text enthalten wie die poetische Beschreibung der Landschaft „The black skeletons of the trees climbing out of the frozen earth.“ und der Vergleich der Farbe des Himmels mit dem Rücken einer Möwe „a sort of pale grey, like a seagull's back“ (MCGOWAN 2019: 1).

3. Was ist das Ziel? Extensives Lesen, Lesemotivation oder ästhetisches Lesen

Es bleibt zu klären, mit welchem Ziel Lektüren im Englischunterricht der Sekundarstufe I eingesetzt werden. HERMES (2007) unterstreicht, dass gerade bei lernschwächeren Schüler*innen das Lesen selbst und die Freude am Lesen gefördert werden sollte. KRASHEN (2004) hebt hervor, dass die Lesemotivation und „*reading for pleasure*“ ein starker Anschlag für den Ausbau fremdsprachlicher Kompetenzen auch außerhalb der Schule sein könne. Auch für LP2 steht das Lesen in der Fremdsprache im Zentrum: „Im ersten Projekt war mein Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler ins Lesen kommen und einfach mal selbst ein Buch bearbeiten können“ (LP2, Pos. 14). LP1 macht während der Klassenlektüre die Erfahrung, dass die Lesemotivation bei einigen Schüler*innen hoch ist und sie *Johnny Delgado* schnell gelesen haben und weiterlesen möchten. Hierzu holt sie zusätzliche Lektüren ins Klassenzimmer: „[...] und da ist jetzt ein reger Austausch. Also einzelne haben da jetzt schon drei gelesen.

Und da passiert das, was eigentlich das Tollste ist daran, dass die so auf den Geschmack gekommen sind“ (LP1, Pos. 21).

Beide Lehrpersonen haben für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Text den Schüler*innen produktionsorientierte Aufgaben in Form eines *reading logs* gegeben. Nach dem ersten Projekt resümieren beide, dass die Aufgaben wichtig und förderlich sind. LP1 kommentiert hierzu, dass besonders jene Aufgaben, die einen persönlichen Bezug zu den Hauptpersonen im Buch herzustellen, (schreib-)anregend für die Lernenden waren:

[...] Aufgaben wie: „Stell dir vor, du wärst dieser Protagonist. „Beschreib dein Leben, oder beschreib deinen Tag.“ Und dann schreiben sie zehn Seiten dazu. Also ich habe das Gefühl, diese Aufgaben regen wirklich an und weniger Aufgaben, wo man noch irgendwie ein, zwei Fragen beantworten muss. Die gehen gar nicht so in die Tiefe und haben nichts mit den Jugendlichen selbst zu tun. Das Lesen hat aber sehr viel mit einem selbst zu tun. (LP1, Pos. 47)

LP2 macht eine bewusste Abgrenzung vom freien, lustbetonten Lesen hin zum kritischen, literarisch-ästhetischen Lesen: „Ich denke, das war spannend, dass ein Buch nicht nur zur Unterhaltung da ist, sondern dass man sich wirklich damit auseinandersetzt [...] und sich zu einigen Dingen etwas überlegt und seine eigene Meinung formulieren kann.“ Beide Lehrpersonen entscheiden sich dazu, dass sie in Zukunft weniger steuern wollen. LP1 passt ihr *reading log* an (sie nennt es jetzt *reading journal*) und gibt den Schüler*innen mehr Freiheiten, sich zum Text zu äußern. LP2 reduziert die Anzahl und den Umfang der Aufgaben und geht dazu über, dass die Schüler*innen bei der Klassenlektüre von Orwells *1984* mehr über den Text diskutieren.

3.1 Extensive Reading

NATION/WARING (2020) verweisen im Zusammenhang mit GRs auf *extensive reading programs*, die darauf ausgelegt sind, die Lesekompetenz, die Leseflüssigkeit, aber auch die grundsätzliche Motivation in der Fremdsprache zu lesen, zu fördern. Als gemeinsame Nenner der verschiedenen Ausprägungen von *extensive reading programs* benennen die Autoren, dass es bei allen um unabhängiges, leises Lesen einer größeren Anzahl von im Schwierigkeitsgrad angemessenen Texten, sehr häufig GRs, geht: „[...] they all involve each learner independently and silently reading a lot of material which is at the right level for them“ (NATION/WARING 2016: 3). Im internationalen Kontext, vor allem im asiatischen Raum, gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen, die sich damit befassen, verschiedene Aspekte der Leseförderung wie z.B. das Lernen von Vokabular, die Lesemotivation, Leseflüssigkeit, Leseverstehen empirisch zu beforschen (vgl. NATION/WARING 2020: Kapitel 3, 7, 8, 9). Eine aktuelle Studie zum *extensive reading* mit GRs (MILLENER 2021), die mit Studierenden an einer japanischen Universität durchgeführt wurde, hebt einige Übereinstimmungen bei den Probanden hervor: „[...] many were motivated readers in their L1, most

established personal goals, and the post-reading quizzes appeared to elevate the readers post-reading satisfaction“ (MILLENER 2021: 14) und macht konkrete Unterrichtsempfehlungen (ebd.):

- gezieltes Lesetraining zur Förderung der Leseflüssigkeit (ca. 5-minütige Schnell-Lesephasen – *timed-reading*) in den Unterricht einbetten
- individuelle *online quizzes* zu den GRs (z.B. mit *MReader* oder *Xreading.com*) durchführen
- tabellarische Auflistung der gelesenen Bücher
- ruhige Lesephasen während der Unterrichtszeit
- individuelle Textauswahl in Bezug auf Textlänge, Thema und Genre

Die Erfahrungen von LP1 und LP2 unterstreichen die Relevanz der persönlichen Textauswahl für die Lesemotivation. LP2 erfährt dies in der Abschlussbesprechung: „Am Schluss konnten sie eine Aufgabe aus dem Buch vorstellen und auch kurz eine Empfehlung abgeben [...] Das war spannend, denn eigentlich fanden alle ihr Buch toll und interessant“ (LP2, Pos. 44). Bei LP1 wählten die Schüler*innen im zweiten Aktionszyklus ihr Buch nach Interesse und Lesekompetenz aus. In ihrer Abschlussbefragung fand LP1 heraus, dass bei ihren Schüler*innen die Motivation, weitere Bücher zu lesen, daran geknüpft ist, dass sie mitbestimmen können, welche Bücher gelesen werden.

MILLENERs Studie kann als typisches Beispiel für ein *extensive reading training* im internationalen Kontext angesehen werden. Die im deutschen Raum durchgeführten Studien setzen den Fokus meist auf eine Kombination aus verschiedenen Aspekten der Leseförderung, wie z.B. die Studie von KIRCHHOFF (2009) zum extensiven Lesen in einer 6. Gymnasialklasse⁴ und die von BIEBRICHER (2008), die in drei 9. Realschulklassen ein Treatment zum extensiven Lesen durchführte und belegen konnte, dass extensives Lesen zur Verbesserung der Lesekompetenz und der allgemeinen Sprachkompetenz führte und dass die Lesemotivation der Experimentalgruppen signifikant gesteigert werden konnte im Vergleich mit den Kontrollgruppen (vgl. auch BIEBRICHER 2016). Eine aktuelle Studie stammt von GERLACH/LÜKE (2020), die eine Interventionsstudie zur Förderung der Lesekompetenz, Leseflüssigkeit und Lesemotivation durchgeführt haben und die abschließend die Empfehlung aussprechen, dass mehr Leseinterventionen in den Englischunterricht eingebaut werden sollten. Hierfür können internationalen Studien wie die von MILLENER hilfreiche Impulse liefern.

3.2 Literarisch-ästhetisches Lesen: Das Robinson-Projekt

Am Ende des Schuljahres 2021 liest LP3 in ihrer 5. Klasse *Robinson Crusoe* als GR. Dies wird hier als Beispiel für ein ästhetisch-literarisch ausgerichtetes Leseprojekt angeführt. Die Klasse besteht aus 17 Schüler*innen, die aufgrund von Covid 19 in

⁴ Bei KIRCHHOFF wurden *reading charts* eingesetzt, auf denen notiert wurde, wie oft ein Buch ausgeliehen und gelesen wurde und wie das Buch von den Leser*innen bewertet wird.

Halbklassen unterrichtet werden. Die Lehrkraft bezeichnet das Englischniveau der Fünftklässler*innen als hoch (A1) und verweist darauf, dass einige Kinder auch zu Hause Englisch sprechen. Die Arbeit am Lehrbuch ist zum Zeitpunkt des Projekts abgeschlossen. Ihre Motivation für das Leseprojekt beschreibt LP3 wie folgt: „Den Schüler*innen das Interesse oder eine erste Motivation zu geben, mit ansatzweise einer klassischen Literatur zu arbeiten oder die Freude daran zu entdecken, das ist meine Motivation gewesen“ (LP3, Pos. 6). Das Projekt erstreckte sich über fünf Wochen. Der Fokus lag auf dem Lesen der Lektüre, dem Sprechen darüber und der Bearbeitung von handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben. Dabei war es LP3 wichtig, dass auch bildnerisch-kreative Aufgaben integriert wurden:

- Mind-Map zu *keywords* (Chapter 1, Penguin Reader)
- List of things to take to an island and explanation of choices
- Painting of Robinson's house, labels and written description
- Worksheet with vocabulary training and true/false statements (chapters 1–5, Penguin Reader)
- Summary of chapter 8 (Penguin Reader), 5–10 aspects
- Modelling a footprint (chapter 6, Penguin Reader) – vgl. Abb. 1
- Dialogue between Robinson and Friday (chapter 5, ELi Reader) – acted out in front of the class
- Diary entry of Robinson after his return to England



Abb 2. : The footprint

Das Leseprojekt wurde von mir begleitet und beforscht. Neben dem Interview mit LP3 wurde ein Fragebogen von den Schüler*innen (n=17) am Ende des Projekts ausgefüllt und ausgewertet. Von der Mehrzahl der Kinder durfte das Dossier mit den Aufgaben als Datenmaterial verwendet werden.

Die Entscheidung, mit *Robinson Crusoe* zu arbeiten, hat LP3 vor dem Hintergrund der Corona Pandemie gefällt. In der Lockdown-Situation sieht sie eine Parallele zu der Situation von *Robinson Crusoe* auf der Insel: „Die Schüler*innen haben wahrscheinlich zum ersten Mal in ihrem Leben erlebt, wie es ist, einfach zu Hause zu sein, abgeschottet von den Freunden und anderen nahen Personen wie z.B. den Großeltern“ (LP3, Pos. 14). Da an der Schule der inzwischen vergriffene *GR* aus dem Penguin Verlag aus dem Jahr 2000 vorhanden ist, wählt sie zuerst diesen Text und begründet dies mit dem sprachlich angemessenen Vokabular (600 *headwords*, Level 2, Elementary) und den kurzen Kapiteln. Diesen Text lesen die Schüler*innen bis Kapitel 8; mit dem Auftreten von Friday setzt LP3 einen zweiten Reader ein, diesmal aus dem ELi

Verlag, der vom Niveau ähnlich aufbereitet ist: 600 *headwords*, Stage 1, Elementary, A1. Bei diesem Text sind die Kapitel wesentlich länger und umfassender; insgesamt sind es 6 Kapitel, die jeweils zwischen 6 und 8 Seiten lang sind, wohingegen der Penguin Reader in 15 Kapitel mit mehreren Unterkapiteln unterteilt ist. Im Anschluss an jedes Kapitel findet sich im ELi Reader eine Doppelseite mit Aufgaben zu Sprache und Inhalt. Der ELi Text (2015) offeriert thematische Vertiefungsangebote zu Daniel Defoe, dem Sklavenhandel und Verfilmungen der Crusoe Thematik. LP3 nimmt den ELi Reader als komplexer wahr und sieht eine Steigerung in der Leseanforderung der Schüler*innen aufgrund der Kapitellänge: „Das war eine eindeutige Steigerung für die Schüler, die sie aber als positiv empfunden haben. Sie hatten bereits einen guten Einstieg und waren daher sehr motiviert“ (LP3, Pos. 16). Die Antworten der Schüler*innen aus dem Fragebogen spiegeln die Einordnung von LP3. 13 Schüler*innen favorisieren den ELi Reader, obwohl sie ihn als schwieriger empfinden. Als Begründungen nennen die Schüler*innen zum einen, dass sie mehr am Stück lesen konnten – „[...] weil es mehr zum Lesen gab“ (FB, S4); für einige war es motivierend, dass der Text eine größere Herausforderung darstellte – „[...] weil die Wörter schwerer wurden“ (FB, S9). Vor allem aber waren es inhaltliche Gründe, die von den Schüler*innen als positive Aspekte des ELi Readers benannt wurden, wie „there was more action“ (FB, S14) und, dass jetzt Friday Teil der Geschichte war – „Obwohl es schwieriger war, hat er mir wegen Friday besser gefallen“ (FB, S5),

Die Frage, ob sie in Zukunft gerne ähnliche Bücher auf Englisch lesen würden, bejahen 14 Schüler*innen, vorwiegend mit dem Argument, dass sie Abenteuer Geschichten mögen. Eine Schülerin mochte es zwar, dass der Text in der Vergangenheit spielt, würde aber gerne auch einen modernen Text lesen; ein Schüler möchte lieber einen Krimi lesen und ein anderer Schüler möchte ohne Begründung nicht weiter auf Englisch lesen. Insgesamt ist die Resonanz der Schüler*innen auf das Robinson-Projekt positiv und auch die Lehrperson fühlt sich darin bestärkt, dass man Schüler*innen doch für Klassiker und Bücher begeistern kann: „[...] dass Lesen kein verlorenes Gut ist heutzutage, sondern dass man es den Schülern so anbieten muss, und dass man hinterher durchaus Schüler*innen hat, die sich dem Lesen öffnen“ (LP3, Pos 44). Dabei ist sie sich dessen bewusst, dass die Robinson-Thematik von den Schüler*innen vor allem als Abenteuer- und Überlebensgeschichte wahrgenommen wurde. Tiefere Themen wie eine kritische Auseinandersetzung mit dem Sklavenhandel oder die Beziehung zwischen Robinson und Friday wurden in diesem Projekt nur im Ansatz aufgegriffen.

5. Fazit

Lektürearbeit in der Sekundarstufe I ist ein Balanceakt zwischen der grundsätzlichen Motivation in der fremden Sprache zu lesen, der Kunst, sprachlich angemessene und inhaltlich interessante Texte für die jeweilige Gruppe oder die einzelnen Schüler*innen zu finden und dem engen zeitlichen Korsett, das vor allem die Arbeit am

Lehrwerk vorgibt. Auch wenn es nur einzelne Stimmen sind, zeigen die praxisnahen Einblicke in die Arbeit im Klassenzimmer über die drei Lehrpersonen, dass es möglich ist, mit angemessenen Texten bei den Schüler*innen etwas anzustoßen, so dass Lesen in der Fremdsprache als Erfolg erlebt werden kann. Das breite Angebot von englischsprachigen *GRs* der Verlage, die zwar jeweils ein eigenes System und einen eigenen Wortschatzaufbau verfolgen, offeriert die Möglichkeit, dass über extensives Lesen von Texten auf demselben Level, sprachliche Kompetenzen ausgebaut werden können und so die Forderung von NATION/WARING eingelöst werden kann: „[...] quantity of input is important so that the readers meet words, phrases and grammatical features time and time again and build a network of knowledge and relationships between them“ (NATION/WARING 2020: 10).

Im deutschsprachigen Raum hat sich vor allem Liesel HERMES für den Einsatz von *GRs* eingesetzt und deren Potential für verschiedene Gruppen von Lernenden und verschiedene Intentionen des Lesens herausgestrichen. HERMES betont immer wieder, dass *GRs* „einen wichtigen Beitrag zu Entwicklung des Leseverstehens und Lesetempos, zur Lernerautonomie und – bei entsprechender Textauswahl – auch zur Freude am fremdsprachlichen Lesen leisten“ (HERMES 2016: 160). Dies gilt, wie eingangs benannt, in besonderer Weise für die Schüler*innen der Sekundarstufe I, die sich auf einem Kompetenzniveau zwischen A1 und B1 bewegen. Ihnen bieten *GRs* sprachlich zugängliche und thematisch ansprechende Texte, die von *simplified originals* bzw. *rewrites* von Klassikern der englischsprachigen Literatur bis hin zu neu verfassten und an jugendliche Leser*innen gerichtete *simple originals* reichen. Das Prinzip der Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur, das auch in diesen Texten zum Tragen kommt, kann bewirken, dass neue Perspektiven eingenommen und die Vielfalt und Qualität von Texten in einfacher Sprache stärker als bisher als barrierefreie Lektüren im Fremdsprachenunterricht wahrgenommen werden.⁵

Literatur

Primärtexte

BLACKER, Terence (2015): *Boy2Girl*. Stuttgart: Klett.

BROOKS, Kevin (2006): *Jonny Delgado: Private Detective*. Copenhagen: Teen Readers [ursprünglich Barrington Stoke].

DEFOE, Daniel (2000): *Robinson Crusoe: Penguin Readers Level 2*. London: Penguin.

⁵ Damit tut sich auch ein weiter zu erschließendes Forschungsfeld auf: Es braucht mehr empirische Untersuchungen und Forschung zur Arbeit mit Texten in einfacher Sprache bezogen auf die oben angesprochenen Aspekte wie z.B. extensives Lesen, die Lesemotivation etc.. Auch Dokumentationen und Analysen von Leseprojekten mit Klassenlektüren oder als selbstregulierte Lernangebote sind wichtig, um den Effekt, den dies für die Motivation und den Ausbau der sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen hat, aufzuzeigen. NATION/WARING (2020: 178–180) haben einen Katalog mit Forschungsfragen zusammengestellt, die spannende Impulse für zukünftige Forschungsarbeiten bieten können.

- DEFOE, Daniel (2015): *Robinson Crusoe: Young Adult ELI Readers*. Loreto, IT: Eli / Stuttgart: Klett Sprachen.
- HERRIOT, James (2010): *If Only They Could Talk: A2 Easy Readers*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- FITZGERALD, F. Scott (2008): *The Great Gatsby: Penguin Readers Level 5*. London: Pearson.
- LUDLUM, Robert (2010): *The Bourne Identity: Pearson English Readers Level 4*. London: Pearson.
- MCGOWAN, Anthony (2019): *Lark*. Edinburgh: Barrington Stoke.
- ORWELL, George (2008): *1984: Penguin Readers Level 4*. London: Pearson.
- RAI, Bali (2015): *Game on*. Edinburgh: Barrington Stoke.
- SHETTERLY, Margot Lee (2020): *Hidden Figures: Helbling Readers Level 5*. Esslingen: Helbling.

Sekundärtexte

- BECKER, Maria (2020): „Leichte Literatur“. Unveröff. Skript zu einer Weiterbildungsveranstaltung am Schweizer Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM).
- BIEBRICHER, Christine (2008): *Lesen in der Fremdsprache: Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.
- BIEBRICHER, Christine (2016): Darstellung der Referenzarbeit: BIEBRICHER, Christine (2008). „Lesen in der Fremdsprache“. In: CASPARI et al. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 410–14.
- BURWITZ-MELZER, Eva / O’SULLIVAN, Emer (Hrsg.) (2016a): *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur: ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens.
- BURWITZ-MELZER, Eva / O’SULLIVAN, Emer (2016b): „Einleitung“. In: Dies. (2016a): 7–14.
- CASPARI, Daniela / STEINIGER, Ivo (2016): „Einfachheit in kinder- und jugendliterarischen Texten aus fremdsprachendidaktischer Sicht“. In: BURWITZ-MELZER/O’SULLIVAN (2016a): 33–49.
- CASPARI, Daniela / KLIPPEL, Friederike / LEGUTKE, Michael K. / SCHRAMM, Karen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- CONRADY, Peter (1994): „Bücher sind zum Lesen da – Jugendbücher für Deutsch als Fremdsprache. Darstellung von konstitutiven Elementen und Konsequenzen für Analysen und Auswahl“. In: *Zielsprache Deutsch* 25.1, 19–24.
- DAY, Richard / BAMFORD, Julian (1998): *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GERLACH, David / LÜKE, Mareen (2020): „Förderung von Lesekompetenz im Englischunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31.2, 159–182.
- HERMES, Liesel (2007): „To read or not to read: A plea for graded readers“. In: KINDERMANN, Wolf (Hrsg.): *Transcending Boundaries: Essays in Honor of Gisela Hermann-Brenneke*. Berlin: LIT, 105–126.
- HERMES, Liesel (2008): „Original und Bearbeitung: Literarische Texte in der Fremdsprachenlehrerbildung“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 68–82.
- HERMES, Liesel (2016): „Graded Readers im Fremdsprachenunterricht“. In: BURWITZ-MELZER/O’SULLIVAN (2016a): 153–162.
- HERMES, Liesel (2017): „Lektüren“. In: SURKAMP (Hrsg.): 214–215.
- HESSE, Mechthild (2009): *Teenage Fiction in the Active English Classroom*. Stuttgart: Klett.
- HILL, David (2008): „Survey Review: Graded Readers in English“. In: *English Language Teaching Journal* 62.2, 184–204.
- HILL, David (2013): „Survey Review. Graded Readers“. In: *English Language Teaching Journal* 67.1, 85–125.

- KIDD, Mairi (2013): „Mairi Kidd Talks to Bookbag about the Founding of Barrington Stoke“. http://www.thebookbag.co.uk/reviews/Mairi_Kidd_Talks_To_Bookbag_About_The_Founding_Of_Barrington_Stoke (20/10/2021).
- KIRCHHOFF, Petra (2009): „Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums“. In: *Forum Sprache* 2, 105–120.
- KRASHEN, Stephen (2004): *The Power of Reading. Insights from the research*. Portsmouth: Heinemann.
- KRINGS, Hans (2016): *Fremdsprachenlernen mit System: Das grosse Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis*. Hamburg: Buske.
- KUCKARTZ, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- LYPP, Maria (2006): „Einfachheit“. In: KLEWER, Heinz-Jürgen / POHL, Inge (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Band 1: A–L. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 93–95.
- MILLINER, Brett (2021): „Stories of Avid Extensive Readers in a University-Level EFL Course“. In: *Journal of Extensive Reading* 8.1, 1–15.
- NATION, I. S. Paul / WARING, Rob (2020): *Teaching Extensive Reading in Another Language*. New York and London: Routledge.
- SURKAMP, Carola (Hrsg.) (2017): *Metzlers Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler.