

# Die neuen Skalen des Companion Volume zu Literatur: ein Beitrag zur Modellierung literarisch-ästhetischer Kompetenzen im schulischen Fremdsprachenunterricht?

Birgit Schädlich<sup>1</sup>

The following contribution discusses the Companion Volume's new scales for (literary) reading competences: 'Reading as a leisure activity', 'Expressing a personal response to creative texts (including literature)' and 'Analysis and criticism of creative texts (including literature)'. The scales and descriptors will be analysed by focussing on their operationalisation of literary and aesthetic competences. We will show that the underlying theories and concepts do not always correspond to the paradigmatic claims of European language policy and, therefore, only offer a vague orientation for foreign language teaching and learning in the German educational system.

## 1. Einleitung

Im *Companion Volume* von 2018 (Council of Europe 2018, im Folgenden meist zitiert als CV) finden sich neue Skalen für den Umgang mit literarischen Texten. Der Europarat reagiert damit auf Rückmeldungen zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Council of Europe 2001, im Folgenden zitiert als CEFR = Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Assessment), die sich auf fehlende oder nur oberflächlich ausgeführte und operationalisierte Bereiche sprachlich-kulturellen Lernens beziehen (vgl. Council of Europe 2018: 23) und bereits beim Erscheinen des CEFR im Jahr 2001 ausführlich diskutiert wurden (vgl. die Beiträge von Krumm, Vollmer und Bredella in Bausch et al. 2003). Der vorliegende Beitrag stellt die neuen Skalen mit ihren Deskriptoren vor und analysiert sie hinsichtlich der Frage, welchen Beitrag sie zur Modellierung literarisch-ästhetischer Kompetenzen leisten können.

Die Recherchearbeiten konzentrierten sich auf den Nachvollzug der Veränderungen vor dem Hintergrund theoretisch-konzeptioneller sowie empirischer Arbeiten, die dem CV zugrunde liegen. Es wurde bei der Analyse zunächst versucht, die neuen Skalen im engeren Kontext des CEFR von 2001

---

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Birgit Schädlich, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Romanische Philologie, Humboldtallee 19, D-37073 Göttingen, E-Mail: birgit.schaedlich@phil.uni-goettingen.de

nachzuvollziehen. Die Texte des Europarates wurden in ihren chronologischen Versionen vom CEFR 2001 über zwei vorläufige Versionen des CV bis hin zum Companion Volume von 2018 konsultiert. In einem zweiten Schritt wurde der Text *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools* (Coste & Cavalli 2015) in die Analyse einbezogen, der die neuen Skalen als "conceptual approach" (Council of Europe 2018: 175) rahmt, sowie weiterhin die Quellen, auf die der CV in Anhang 5 verweist. In einem dritten Schritt wurden die neuen Skalen mit externen Texten kontextualisiert, die vor allem im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland für literarästhetische Kompetenz relevant erscheinen. Abschließend wurde der gesamte Text des CV noch einmal auf Textstellen hin untersucht, die potentiell für die Diskussion der Literaturskalen relevant sein könnten. Hier wurde beispielsweise bei thematisch affinen Bereichen wie Interaktion oder allgemeine Lesekompetenz auf Kontraste zu den untersuchten neuen Skalen geachtet, die deren Spezifika hervortreten lassen können.

## **2. Vorstellung der neuen Skalen und Deskriptoren**

Die drei neuen Skalen entstammen den Bereichen Rezeption (vgl. Council of Europe 2018: 54f.) und Mediation (ebd.: 103f.). Sie werden jeweils durch kurze Texte eingeleitet, in denen zentrale Merkmale der Operationalisierung erläutert werden. Die Deskriptoren von Pre-A1 bis C2 schließen sich in tabellarischer Form an.

### **2.1 'Reading as a leisure activity'**

Die Skala 'Reading as a leisure activity' ist den rezeptiven Aktivitäten zugeordnet und stellt im Vergleich zum CEFR 2001 eine Neuerung dar (vgl. Council of Europe 2018: 51). Obwohl der "private Bereich" (Europarat 2001: 52) als Domäne des Sprachenlernens dort bereits genannt wird, bleibt er für das Leseverstehen zunächst unausgeführt.

Der einleitende Text zur 'Leisure'-Skala betont die vom persönlichen Interesse bestimmte Textauswahl, die fiktionale und nicht-fiktionale Texte, kreative Texte, verschiedene Arten von Literatur, journalistische Texte, Blogs, Biographien und anderes umfassen kann (vgl. Council of Europe 2018: 65). Die Progression der Deskriptoren wird entlang folgender Konzepte konstruiert: Länge der Texte,

Vielfalt der Textsorten, Illustration, Texttypen, Themen, Stil, Schwierigkeitsgrad der Lektüre sowie die Tiefe des Verstehens.

In den Deskriptoren wird eine Progression von einfachen illustrierten Geschichten (A1) bis hin zu formal komplexer Literatur (C1-C2) modelliert (vgl. Council of Europe 2018: 65). Parallel akzentuiert werden Bewegungen von der Alltagssprache ("everyday language", "straightforward language" auf den Niveaus A und B) bis zu komplexer, poetischer Sprachverwendung ("written language including classical or colloquial [...] writings" auf dem Niveau C). Weiterhin als progredierend werden die Verarbeitungstiefe, die mit diesen assoziierten lesebegleitenden kognitiven Tätigkeiten dargestellt wird, sowie die zeitliche Steuerung des Leseprozesses und der mögliche Rückgriff auf Hilfen ("provided that he/she can take his/her time and use a dictionary").

## **2.2 'Expressing a personal response to creative texts (including literature)' und 'Analysis and criticism of creative texts (including literature)'**

Diese beiden im engeren Sinne literaturbezogenen Skalen sind den mittelnden Aktivitäten untergeordnet (vgl. Council of Europe 2018: 103f.).<sup>2</sup> Mittelnde Prozesse können in verschiedenen Kontexten sprachlicher Lernprozesse entstehen oder für sie geplant werden. Der CV differenziert hier die Bereiche 'Mediating a text', 'Mediating concepts' sowie 'Mediating communication'. Die literaturbezogenen Skalen sind den textmittelnden Tätigkeiten zugeordnet (vgl. Council of Europe 2018: 106). Sie werden im Folgenden gemeinsam besprochen, weil sie im CV selbst in ihrer Bezüglichkeit aufeinander modelliert werden: Ihr Zusammenhang wird dahingehend erläutert, dass Literatur Reaktionen hervorruft und dass diese im Fremdsprachenunterricht gefördert werden, wobei nicht nur der engere schulische Rahmen gemeint ist, sondern auch Lesezirkel ("amateur literacy circles", Council of Europe 2018: 115). Beiden Lesekontexten gemeinsam ist, dass sie einen Rahmen darstellen, in dem über Literatur gesprochen wird. Reaktionen auf Texte expliziert die Interaktionen zwischen Leser und Text bei der Herstellung neuer Texte und macht das Leseverstehen metasprachlich zugänglich. In diesem Sinne erscheint es plausibel, dass die beiden Skalen dem Bereich Mediation zugeordnet werden und nicht etwa den produktiven Aktivitäten ('Written production'). Zwar gibt es Überschneidungen

---

2 Mediation fällt im Vergleich zum CEFR (2001) als am stärksten restrukturierter Bereich auf und bildet für den CV ein paradigmatisches Metakonzept. Die Veränderungen resultieren aus einer grundlegenden Begriffsdiskussion (vgl. North & Piccardo sowie Reimann in diesem Heft).

zu den Skalen 'Creative writing' sowie 'Written reports and essays' (ebd.: 76f.), der Unterschied bzw. das spezifisch Mittelnde liegt bei den beiden Literaturskalen jedoch im Bezugsmoment der eigenen Produktion, welches der rezipierte Text darstellt.

Während der 'Personal response'-Skala zugeschrieben wird, sich weniger intellektuell auf niedrigstufigere Verstehensprozesse zu beziehen, wird die 'Analysis'-Skala mit höherstufigen Verstehensprozessen assoziiert: "There is a fundamental difference between the first two categories (engagement and interpretation) and the last two (analysis and evaluation). Describing a personal reaction and interpretation is cognitively far simpler than giving a more intellectual analysis and/or evaluation. Therefore, two different scales are offered" (Council of Europe 2018: 116).

Bei der Stufung dieser Skalen fällt auf, dass für 'Expressing a personal response to creative texts' keine Deskriptoren für das Niveau C2 formuliert werden und entsprechend für 'Analysis and criticism of creative texts' keine für das Niveau A1. Abgesehen davon werden jedoch für beide Skalen Deskriptoren auf allen Niveaus ausgestaltet, sodass sie parallel progredieren.

Die 'Personal response'-Skala ist in ihrer Progression gekennzeichnet durch eine Bewegung von emotionaler Reaktion, die durch einfache Wörter ausgedrückt wird, hin zu deren zunehmender Explizierung durch auch metasprachlich immer differenziertere Äußerungen: "Can use simple words and phrases to say how a work made him/her feel" (A1) und "Can describe in detail his/her personal interpretation of a work, outlining his/her reactions to certain features and explaining their significance" (C1; Council of Europe 2018: 116).

Die Explizierung der Lesereaktion wird daran gekoppelt, wie das Gelesene mit eigenen Erfahrungen assoziiert und abgeglichen wird: "Can relate events in a story, film or play to similar events he/she has experienced or heard about" (Council of Europe 2018: 116).

Die 'Analysis'-Skala hingegen akzentuiert die formalanalytische Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Betont werden hier Bedeutungskonstruktionen, Zusammenhänge zwischen mehreren Texten (zu ähnlichen Themen), rhetorisch-stilistische Analysen sowie die Einbettung eines Textes in seinen Kontext. Die Progression bewegt sich von eher beschreibenden ("can describe", "can identify", Council of Europe 2018:117) zu erklärenden und bewertenden Rezeptionshandlungen ("can compare", "can evaluate", ebd.). Für das Niveau A2 wird beispielsweise formuliert: "Can identify and briefly describe, in basic formulaic language, the key themes and characters in short, simple narratives involving familiar situations that are written in high frequency everyday language" (ebd.). Für das Niveau C2 heißt es: "Can give a critical appraisal of work of different periods and genres (novels, poems and plays), appreciating subtle distinctions of

style and implicit as well as explicit meaning" (ebd.: 117). Ein weiteres Element der Progression sind die Textsorten und Genres. Hier verläuft die Modellierung parallel zur 'Leisure'-Skala, sodass zwischen den Skalen im Prinzip eine Kongruenz besteht.

### **3. Die neuen Skalen und Deskriptoren als Beitrag zur Entwicklung literarisch-ästhetischer Kompetenz? Eine Diskussion in fünf Thesen**

Eine Diskussion der neuen Skalen und Deskriptoren ist unter einer Vielzahl von Perspektiven möglich. Im Folgenden wird auf die Frage fokussiert, inwieweit sie zur Modellierung literarisch-ästhetischer Kompetenzen beitragen können. Dies soll über fünf Thesen diskutiert werden, die gelungene aber auch problematische Aspekte der neuen Skalen unter die Lupe nehmen.

***These 1:** Ein 'Mehrwert' literarischen Lesens wird in den Skalen und Deskriptoren nicht erkennbar modelliert: Kritisches Bewusstsein ohne kritische Lesepraxis?*

Im CEFR wird "zur Unterhaltung lesen" (Europarat 2001: 74) als Lesetätigkeit genannt, aber nicht in Deskriptoren konkretisiert. Insofern erscheint es zunächst einmal positiv, diese Leerstelle durch die neue 'Leisure'-Skala zu füllen.

Dabei wird Freizeitlektüre in Opposition zu 'Reading for information/argument' erläutert (Council of Europe 2018: 60). Die weiteren Ausführungen beziehen sich jedoch nicht auf Leseziele oder Lesefunktionen, sondern allein auf Textsorten. Auch im Bereich der Lesepraktiken werden zwar dem orientierenden und informationsbezogenen Lesen strategische Tätigkeiten (*skimming, scanning* etc.) zugeordnet (ebd.: 60), an der entsprechenden Stelle der 'Leisure'-Skala wird lediglich der Aspekt der Unterhaltung betont, spezifische Lesestile oder Lesestrategien werden nicht beschrieben.

Modi oder Funktionen des Lesens, wie sie beispielsweise in Theorien der Lesesozialisation ausdifferenziert werden (z.B. Garbe, Holle & Jesch 2010: 175f.) sind kaum erkennbar, wenngleich die 'Leisure'-Skala sich stark an einem entwicklungspsychologischen Modell zu orientieren scheint. Ästhetisches Lesen oder solches, das diskursive Erkenntnis als lesesozialisatorisches Ziel ansetzt (vgl. Garbe, Holle & Jesch 2010: 177), bleibt in den Skalen wenig konturiert.

Im Text von Coste und Cavalli (2015) werden übergeordnete lese-sozialisatorische Ziele hingegen durchaus formuliert. So wird wiederholt Kritikfähigkeit als Ziel sprachlich-kultureller Lernprozesse angesetzt, was sich in

Formulierungen zeigt wie: "can reflect critically on the influence of power relations in communication" (Coste & Cavalli 2015: 55), oder bezogen auf den Bereich der Online-Kommunikation mit dem Begriff der *critical literacy*: "to acquire a critical *habitus* which should render them immune to misinformation, manipulation attempts, propaganda and proselytism" (Coste & Cavalli 2015: 51; kursiv im Original).

Mit explizitem Rekurs auf das europapolitische Ziel einer demokratischen Erziehung assoziieren Coste und Cavalli kulturelle Artefakte verschiedener Art als Bedeutungsträger, fordern Sensibilität gegenüber Kanones (die gegebenenfalls Stimmen von Minderheiten marginalisieren) sowie eine kritische Haltung gegenüber der medialen Verbreitung kultureller Inhalte (vgl. Coste & Cavalli 2015: 56). Hier könnte literarischen Texten eine kulturkritische Funktion zukommen, die ihr Interesse gerade daraus bezieht, dass sie die Sachdiskurse, von denen – mit Fokus auf das Sachfachlernen – bei Coste und Cavalli häufig die Rede ist, integrieren, sie mehrstimmig verarbeiten und kommentieren. Literatur erschiene dann als "[...] *eine* Form sprachlich-medialer Kommunikation neben vielen anderen und [...] nicht [als] grundsätzlicher, sondern immer wieder im Einzelfall zu belegenden Beitrag zu insbesondere themenbezogenen Diskursen [...]" (Altmayer 2014: 29).

Am Beispiel von Online-Texten sei exemplarisch gezeigt, dass sich dieser Anspruch in den Skalen und Deskriptoren nicht realisiert: Trotz des vordergründig weiten Textsortenbegriffs in der Einleitung zur 'Leisure'-Skala finden multimodale Texte in den Deskriptoren kaum Berücksichtigung. Aus dem Online-Bereich werden allein Blogs genannt, was weder der Vielfalt online verfügbarer Texte noch ihrer vermutlich auch spezifischen Rezeption gerecht werden dürfte. Die massiven Veränderungen alltäglicher Lesepraktiken gerade im Umgang mit Hypertexten und multimodalen Texten werden in den Deskriptoren nicht aufgegriffen; diese lassen keinen Versuch erkennen, im Lesen einen kritischen Habitus oder eine Sensibilität für die materielle Verfasstheit von Texten anzubahnen. Der ebenfalls für den CV neu ausgearbeitete Bereich von 'Online Interaction' (vgl. Council of Europe 2018: 96f.) systematisiert den Bereich auch nur bedingt. Die Deskriptoren verweisen mit Aspekten wie der Forderung nach Redundanz, der stärkeren Antizipation möglicher Missverständnisse (ebd.: 96) zwar implizit auf das veränderte Textverstehen im virtuellen Raum, die Deskriptoren zur Online-Interaktion (ebd.: 97f.) fokussieren aber stark auf die Bewältigung von Situationen wie *Chat* oder Online-Einkauf; der kritische Anspruch, den Coste und Cavalli proklamieren, wird hier weitestgehend ausgeblendet. Bereits 2003 hat House die Vernachlässigung multimedialer Texte und Textsorten sowie entsprechender "New literacies" (House 2003: 96) durch

den CEFR 2001 kritisiert. Diese Kritik kann auch 2018 unverändert an den CV formuliert werden (vgl. auch Bärenfänger et al. 2018: 6f.).

***These 2: Der Textbegriff bleibt intransparent: Was ist ein kreativer Text?***

Am GeR von 2001 wurde vielerseits dessen utilitaristischer und darüber hinaus textlinguistisch wenig konturierter Sprach- und Textbegriff kritisiert (vgl. Karvela 2015 sowie die Beiträge von Bredella, House, Krumm und Vollmer in Bausch et al. 2003). Dieses Problem verschärft sich in den neuen Skalen dahingehend, dass einerseits die Textsortenvielfalt erneut ausgeweitet wird, dies aber andererseits weiterhin nicht einhergeht mit einer grundsätzlichen Diskussion der Funktionalität von Lesekompetenzen (Warum liest wer welche Art von Text?), die über eine handlungsbezogen deskriptive Ebene (Wie fokussiert und mit welchen Hilfen liest wer welche Art von Text?) hinausginge. Umso mehr verwundert es, dass die für die neuen Skalen zentrale Textsortenbezeichnung des "creative text" (Council of Europe 2018: 117 u.a.) an keiner Stelle des CV definitiv ausgeführt wird, und nach Kenntnisstand der Autorin als Genre- oder Textsortenbezeichnung in Literaturwissenschaft, Soziolinguistik oder Textlinguistik auch nicht üblich ist.

Offenbar war der Textsortenbegriff im Entstehungsprozess des CV Diskussionen und Veränderungen unterworfen. In den angegebenen Quellen (vgl. CV Anhang 8) konnten hierzu keine Präzisierungen gefunden werden, ebenso wenig in den Erläuterungen zum methodischen Vorgehen bei der Ausdifferenzierung der Skalen zu Mediation (vgl. CV Anhang 5). Auch eine Annäherung an den Begriff über die Skalen zum 'Creative writing' (vgl. Europarat 2001: 67; Council of Europe 2018: 76f.) liefert keine Präzisierung.

In einer vorläufigen, unveröffentlichten Version des CV sind die hier besprochenen Skalen zunächst noch anders betitelt: 'Expressing a personal response to literature (including film)' (vgl. eine Entwurfsfassung des CV von 2016: 61)<sup>3</sup>. Die Formulierung wird für die endgültige Version abgeändert zu 'Expressing a personal response to creative texts (including literature)' (Council of Europe 2018: 116), entsprechend parallel wird für die 'Analysis'-Skala verfahren. In einer weiteren Veröffentlichung ist von "Expressing a personal response to literature and art" bzw. "Analysis and criticism of literature and art" (North & Docherty 2016: 28) die Rede. Es ist also eine Ausweitung auf symbolische Artefakte aller Art einerseits sowie eine Abstraktion der Textsortenbezeichnungen andererseits erkennbar, deren Bedeutung für die Modellierung literarischer Lesekompetenz aber intransparent bleibt. Während

---

3 Diese "Provisional Edition" des CV stand 2016 für ein halbes Jahr auf der Website des Council of Europe, sie ist mittlerweile nicht mehr verfügbar, zeigt aber die hier diskutierten Änderungen.

zunächst Literatur als übergeordneter Begriff verwendet wurde, wird dieser in der späteren Version ersetzt durch übergeordnete kreative Texte, die Literatur inkludieren.

Eine terminologisch schlüssige Bezeichnung der Textsorten, Medien und kulturellen Artefakte, die in den neuen Skalen der Gegenstand literarästhetischer oder lesesozialisatorischer Auseinandersetzung sein sollen, ist insofern relevant, als sie – gerade, wenn diese nicht allein schriftliche, sondern auch filmische, ikonische oder musikalische Äußerungen einbeziehen soll – verschiedene Rezeptionshandlungen nahelegen, die in den Deskriptoren auch erkennbar ausgeführt werden sollten. Diese repräsentieren jedoch fast ausschließlich auf Texte und herkömmliche Druckerzeugnisse bezogene Rezeptionshandlungen.

Es kann nur darüber gemutmaßt werden, warum die Autoren und Autorinnen des CV an verschiedenen Stellen des Textes auf nicht-wissenschaftliche Begriffe wie "kreativer Text"<sup>4</sup> setzen. Dies kann als Versuch gedeutet werden, den deskriptiven Anspruch des GeR bzw. des CV einzulösen und einem möglichst großen, nicht nur aus dem wissenschaftlichen Kontext stammenden Publikum neutrale und allgemein verständliche Begrifflichkeiten anzubieten. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob die Neutralität gegebenenfalls mehr Fragen aufwirft als sie beantwortet. Sie verleitet dazu, die eben nur scheinbar neutralen Begriffe mit untereinander inkompatiblen Semantiken zu assoziieren und dadurch den Diskurs über das Lehren, Lernen und Beurteilen von Fremdsprachenunterricht nachgerade unmöglich zu machen, statt ihn zu vereinheitlichen.

***These 3: Literarizität – Verfremdung – Alterität? In den Deskriptoren werden plausible Begründungszusammenhänge 'wegmodelliert'***

Die nicht erkennbare Definition oder Modellierung der Textsorte 'kreativer Text' verweist letztlich auf die Frage, was einen literarischen Text als solchen überhaupt erkennbar macht bzw. was als seine Literarizität verstanden werden kann. Köppe und Winko (2008: 32) betonen beispielsweise verschiedene Verwendungsweisen des Begriffs 'Literarizität', der sich mal auf sprachliche Merkmale eines Textes, mal als Hinweis auf Textsortenzugehörigkeit, mal auf bestimmte Umgangsweisen mit einem Text beziehen kann, welche Literarizität eher situativ und hinsichtlich eines bestimmten Erkenntnisinteresses statt als grundsätzlich inhärente Texteigenschaft definieren.

Auf die ästhetische oder poetische kommunikative Funktion literarischer Texte – in Abgrenzung zur Darstellungs- und Ausdrucksfunktion (vgl. Köppe &

---

4 Ein ähnliches Problem terminologischer Unschärfe lässt sich für den Begriff der Mehrkulturalität feststellen (vgl. Burwitz-Melzer in diesem Heft), der in Council of Europe 2001 und CV in Kombination mit Mehrsprachigkeit allgegenwärtig ist, aber nicht ausdifferenziert wird (vgl. zum Problem der Terminologie den Beitrag von Kleppin 2003: 105).

Winko 2008: 37 mit Bezug auf das Bühlersche Kommunikationsmodell) – geht der CEFR durchaus ein. Auch die poetische Funktion im strukturalistischen Modell von Jakobson (vgl. Köppe & Winko 2008: 52) bezieht sich auf sprachliche Merkmale sowie die Aufmerksamkeit des Lesers auf diese, wie es im CV vor allem in den höheren Niveaus der 'Analysis'-Skala erkennbar wird. Hier werden allerdings die entsprechenden rhetorischen oder generischen Textmerkmale eher als deklarativer Wissensinhalt behandelt, der erst ab einem gewissen Sprachniveau überhaupt Relevanz zu erhalten scheint. Welche Funktion das Wissen über bestimmte Darstellungsverfahren für welche Art von Interesse am Text einnimmt, ist als Begründungszusammenhang für die Sinnhaftigkeit formaler Analysen eine wichtige Frage, die nicht nur lesesozialisatorisch, sondern auch literaturwissenschaftlich diskutiert wird (z.B. Gymnich & Nünning 2005). Der CV integriert zwar die "Auseinandersetzung mit literarischen Darstellungsverfahren" (vgl. Gymnich & Nünning 2005: 13) in die Modellierung, der funktionale Fluchtpunkt dieses Wissens bleibt aber unklar bis widersprüchlich. Mal scheinen eher autorintentionale, dann wieder eher intertextuelle, dann soziohistorische Rekontextualisierungen von Einzeltexten aus den Deskriptoren durch, die untereinander zumindest hinsichtlich der literaturtheoretischen Grundannahmen als divergierend zu bezeichnen sind.

Ein auf die 'Machart' des Textes fokussiertes Leseinteresse sensibilisiert für den Konstruktcharakter der Weltwahrnehmung. Hier wird das 'Wie?' der sprachlichen Vermittlung akzentuiert und dadurch Zugang zur symbolischen Konstruktion von Wirklichkeiten hergestellt. Ein solcher Perspektivenwechsel vom 'Was?' zum 'Wie?' scheint sich aber in den Literaturskalen nicht niederzuschlagen. Dabei ist gerade für schulische Lehr-/Lernprozesse davon auszugehen, dass eine Sensibilität für die Beschaffenheit anspruchsvoller literarischer Texte nicht entsteht, wenn auf den unteren Niveaus lediglich alltagssprachliches Wiedererkennen geschult wird und Formalästhetisches nicht thematisiert wird. Die 'Skalierung der Skalen' sowie auch die Progression innerhalb der Skalen trägt dazu bei, dass für die unteren Niveaus die Frage der Spezifik literarisch-ästhetischer Sprachverwendung ausgeklammert bleibt und damit auch die im CV betonte Differenz zu 'Reading for information and argument' weitestgehend aufgehoben wird. Es sei die Frage aufgeworfen, ob es nicht gerade das konstituierende Merkmal literarästhetischer Rezeption ist, auf das zu fokussieren, was gerade über die ausschließlich argumentativen und informativen Textelemente hinausgeht. Hierfür ist ein Deskriptor der 'Leisure'-Skala ein anschauliches Beispiel: Texte mit Illustrationen spielen lediglich auf dem A1-Niveau eine Rolle, und es wird ihnen eine verständnisfördernde Funktion zugeschrieben: "Can understand in outline short texts in illustrated stories, provided that the images help him/her to guess a lot of the content" (Council of

Europe 2018: 65). Es wird unterstellt, dass Bilder für den Text eine erklärende Funktion haben, obgleich viele Bilderbücher (von *graphic novels* oder vergleichbaren Texten ist im CV nicht die Rede) ihren ästhetischen – und damit auch verstehenslenkenden – Reiz doch gerade daraus beziehen, dass Text und Bild in ein dialogisches Verhältnis treten. Dieses fordert die Lesenden intermedial heraus und initiiert Rezeptionsprozesse, die über die Nutzung möglicher Komplementarität für das Verstehen hinausgehen.

Die Parallelisierung textinhärenter Merkmale mit Verstehenskategorien, Textsorten und Lesepraktiken wirft die Frage auf, ob diese Verknüpfungen für verschiedene Ziele und Modi des Lesens immer gleichermaßen angemessen erscheinen. Bilderbücher, Abzählreime und ähnliche Textsorten für Kinder sind doch häufig von gerade nicht alltagssprachlichen Inhalten und einer elaborierten, verfremdenden Sprache (z.B. Reim) geprägt. Es finden keine abbildhaften Doppelungen, sondern eher Transgressionen der Alltagswelt statt: Angekleidete, sprechende Tiere oder animierte Gegenstände widersprechen in den vorgeschlagenen Textsorten stark den für die Lesepraktiken immer wieder formulierten Bezugspunkten von Alltagssprache und eigener Erfahrungswelt. Die beobachtbare Fokussierung auf alltagssprachliches Verstehen (was auch immer mit 'Alltag' gemeint sein mag!) verwundert insofern, als Alterität einen konzeptionellen Schlüsselbegriff für die neuen Skalen und den Mediationsbegriff darstellt und gerade nicht vom abbildhaften Alltagsbezug lebt.

Auf Alterität und Fremdverstehen basieren weite Teile der Literaturdidaktik zumindest in Deutschland (z.B. Bredella & Christ 1996). Literatur als Zugang zu und Auseinandersetzung mit Alterität kann als – je nach Literaturbegriff stärker oder weniger stark akzentuiertes aber dennoch relativ konsensuelles – Moment von Literararbeit betrachtet werden.

Die Auseinandersetzung mit "otherness" wird bei Coste und Cavalli (2015: 36) als ausdrückliches Erziehungsziel formuliert. Alterität "[...] may give rise to extremely varied reactions and attitudes: interest, curiosity, involvement, hostility, indifference, rejection, etc." (vgl. Coste & Cavalli 2015: 19). Es ist auffällig, dass Begriffe wie Alterität oder Verfremdung als mögliche Merkmale von Literarizität jedoch offensichtlich aus den Skalen ausgeklammert bleiben. Hier stellt sich die Frage, ob die bei Coste und Cavalli genannten Aspekte von Ambivalenz, Unsicherheit und Neugierde nicht in die Skalen hätten aufgenommen werden können. Kinder und vielleicht auch erwachsene Fremdsprachenlernende lesen in ihrer Freizeit häufig auch das, was sie nicht verstehen und zwar vielleicht gerade, weil sie es nicht verstehen, den Reiz von symbolischer Repräsentation und Sprachspiel aber intuitiv erfassen. Ein spannender Ansatz wären hier Deskriptoren wie "Kann Überraschung und Verwunderung einem Text gegenüber ausdrücken" oder "Kann beobachtete

rhetorische Verfahren in eigenen Texten symbolisch einsetzen und über die Wirkung reflektieren" gewesen, die sich aber in diesen Skalen nicht finden. Ähnliche Vorschläge finden sich auch in fremdsprachendidaktischen Modellierungen literarischer Kompetenzen (vgl. die Beiträge von Hallet 2015 oder Diehr & Surkamp 2015), die aber in den Texten des Europarates ebenfalls unberücksichtigt bleiben. Tatsächlich modelliert werden hier ausschließlich Rezeptionshandlungen, welche Alteritätserfahrungen als möglichst rasch durch 'Verstehen' zu eliminieren ansetzen.

***These 4:*** *Die 'Skalierung der Skalen' umgeht die Kernfrage rezeptions-ästhetischer Literaturdidaktik: Welche Rezeptionshandlungen erscheinen für literarische Lernprozesse angemessen?*

Besonderes Interesse für den schulischen Kontext kommt dem Verhältnis zwischen subjektiver Leserreaktion ('Personal response'-Skala) und analytischen Kompetenzen ('Analysis'-Skala) zu. Hier ist es zunächst einmal positiv, dass das grundsätzlich unhintergehbare Moment subjektiver Textwahrnehmung als Merkmal von Rezeptionshandlungen mit der 'Personal response'-Skala Eingang in den CV findet. Deren Trennung von eher textbezogenen Rezeptionshandlungen durch die 'Skalierung der Skalen' verstärkt aber letztlich den Eindruck, dass hier ein ausschließlich subjektivistisches, entintellektualisiertes Lesen modelliert wird, wobei noch nicht einmal der Versuch unternommen wird, nach Interdependenzen und Spannungsverhältnissen subjektivistisch-leserbezogener und objektivistisch-textbezogener Lesarten zu fragen (vgl. Bredella 2002: 34-79).

Bei einer Kontextualisierung mit literaturdidaktischen Ansätzen, die im weitesten Sinne dem rezeptionsästhetischen Paradigma zugehörig sind, wird augenfällig, wie quantitativ wenig und qualitativ einseitig die Art der *responses* in den Skalen modelliert wird. Dass Literatur gegebenenfalls kreative Textproduktionen als Rezeptionshandlung anstoßen kann, findet im CV keinen Niederschlag. Dies ist umso bemerkenswerter, als auf der Seite des produktiven Äquivalents der Skalen – des kreativen Schreibens (vgl. Europarat 2001: 67 sowie leicht adaptiert im Council of Europe 2018: 76) – ein differenziertes Textsortenspektrum über alle Niveaus hinweg eingearbeitet wird: Hier finden sich Lyrik, imaginative und fiktionale Texte auf allen Niveaustufen (vgl. Council of Europe 2018: 76f.). Die im CEFR 2001 angedeuteten Aspekte spielerischer und ästhetischer Sprachverwendung (vgl. Europarat 2001: 61f.) integrieren ebenfalls jeweils rezeptive und produktive Handlungen. Hier gehen die neuen Skalen des CV gleichsam hinter den GeR 2001 zurück: Die dort zwar theoretisch angelegten aber noch nicht systematisch operationalisierten Bereiche spielerischer und ästhetischer Sprachverwendung werden im CV wider Erwarten nicht ausdifferenziert, sondern im Gegenteil stark verengt.

***These 5: Modellierung und Validierung der Skalen bleiben intransparent***

Im Gegensatz zu den umfangreichen explizierenden Ausführungen zur Mediation für den CV bleiben die konzeptionellen Entscheidungen, welche den Operationalisierungen der Literaturskalen unterliegen, intransparent. Insgesamt ist die Entwicklung und Validierung der neuen Deskriptoren umfassend dokumentiert (vgl. North & Docherty 2016), die Besonderheiten der Skalen zu Literatur bleiben jedoch auffällig vage. Von den 84 Referenzen in Anhang 8 (Council of Europe 2018: 224f.) beziehen sich lediglich vier auf die Literaturarbeit, davon sind die zwei unmittelbar relevanten Vorarbeiten zur Skalenentwicklung aus der Schweiz unveröffentlicht (Council of Europe 2018: 226). Ein weiterer Aufsatz widmet sich dem Verhältnis von Emotion und Fiktion in literaturwissenschaftlicher Perspektive, der vierte Beitrag stellt ein Evaluationsmodell aus den 1970er Jahren vor.

Das empirische Vorgehen bei der Modellierung und Validierung der Skalen des GeR erscheint hinsichtlich der Literaturskalen als besonders problematisch: Der deskriptive Anspruch des Instruments wird in erster Linie dadurch eingelöst, dass bestehende Praktiken von Expertinnen und Experten beurteilt und die aus diesen abgeleiteten Deskriptoren hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und Praxispassung überprüft und damit validiert werden. Bereits in einem der ersten Texte zum CEFR/GeR von 2001 hat Quetz (2001) diesen Aspekt problematisiert: "Ein Referenzrahmen soll keine Vorschriften machen. Aber gleichzeitig schafft man so das Problem der *Beliebigkeit*. [...] Man kann mit Hilfe der im Referenzrahmen aufgeführten Skalen und Kategorien auch einen Sprachunterricht beschreiben (und rechtfertigen – es gibt ja keine Empfehlungen!), den wir alle sicher nicht mehr vertreten wollen" (Quetz 2001: 562, Hervorhebung im Original). Genau dies gilt nun auch für die neuen Literaturskalen: Sie bilden literaturdidaktische Praktiken ab, die problematisch erscheinen, weil in ihnen inkongruente und in sich inkompatible Lernziele für das Lesen literarischer Texte erkennbar werden.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass der CV eine Rahmung für Leseprozesse konstruiert, die sowohl am proklamierten kritischen Anspruch wie auch an realen Lesepraktiken massiv vorbeigeht. Dadurch wird auch der deskriptive Charakter der Skalen und Progressionen in Frage gestellt. Dies mag das folgende Beispiel verdeutlichen: Die 'Leisure'-Skala orientiert sich auf den ersten Blick an einem entwicklungspsychologischen Modell von Lesesozialisation, worauf beispielsweise die Nennung von Bilderbüchern (vgl. Council of Europe 2018: 65) auf den unteren Niveaus verweist. Für sprachlich-kulturelle Lernprozesse erwachsener Lernender passt diese Modellierung aber nur bedingt und klammert – gerade hinsichtlich einer plausiblen, deskriptiv gedachten Progression – mindestens einen zentralen Aspekt aus: Lesen in einer neuen Sprache, das

gegebenenfalls von Diskrepanzen zwischen intellektuellen Fähigkeiten, thematischen Interessen der Leser/innen und Fortschritt in einer Fremdsprache geprägt ist, spielt für Modellierung von Freizeitlektüren offensichtlich keine Rolle. So ist es doch eher wahrscheinlich, dass Erwachsene auch mit wenig ausgeprägten Fähigkeiten im fremdsprachlichen Detailverstehen sich einer Zeitung oder Texten im Internet zuwenden und diese im Rückgriff auf Online-Wörterbücher oder interkomprehensiv im Abgleich mit thematisch affinen Texten in anderen Sprachen verstehen können, als dass sie sich für dieses Leseinteresse erst über Bilderbücher 'hocharbeiten'. Diese Inkongruenz ist insofern erstaunlich, als doch der CEFR 2001 den Rückgriff auf das mehrsprachige Repertoire zur Lösung kommunikativer Aufgaben (vgl. Europarat 2001: 17) als zentrales Element von Sprachenlernen ansetzt und im CV sogar entsprechende Skalen vorgeschlagen werden (vgl. Council of Europe 2018: 160).

Deutliche Diskrepanzen treten bei der Parallelektüre der neuen Skalen mit dem Text von Coste und Cavalli (2015) zutage: Letzterer wird als "wider conceptual framework" (Coste & Cavalli 2015: 61) für den CV charakterisiert, der für möglichst viele Individuen und Gruppen passend ist und gleichzeitig andere Texte der Language Policy Unit einbezieht. Dieses Textarrangement legt die Erwartung nahe, die Skalen würden konkretisieren, was diese Texte programmatisch aufstellen. Diese Konkretisierung ist aber eng an die spezifische Verfasstheit der Textsorte 'Kann-Deskriptor' gekoppelt, welche den Transformationsprozess derart bestimmt, dass an vielen Stellen kaum mehr Hinweise auf die Bezugstheorien zu erkennen sind. Die Operationalisierung zwingt zur Konzentration auf Aspekte, die Coste und Cavalli nicht unbedingt widersprechen, aber durch ihre Transformation Lesarten und unterrichtliche Entscheidungen nahelegen, die den politischen Intentionen des Textes auch entgegenlaufen können.

## 4. Abschluss

Zusammenfassend kann die Frage, inwieweit die neuen Skalen zur Modellierung literarästhetischer Kompetenz beitragen, dahingehend beantwortet werden, dass sie einerseits den Anspruch, ein über pragmatisch-inhaltsbezogenes Textverstehen hinausgehendes Lesen in den CEFR/GeR zu integrieren, einlösen. Die Skalen erscheinen daher als wünschenswerte Weiterentwicklung. Andererseits jedoch enthalten die Deskriptoren Leerstellen, die genau auf mögliche Spezifika der Auseinandersetzung mit literarischen Texten verweisen. Hier bleibt der CV gleich in mehrererlei Hinsicht auffällig intransparent. Die Frage,

welche Funktion – oder welchen 'Mehrwert' – Literatur für sprachlich-kulturelle Lernprozesse einnimmt und in welchen Lese- und Rezeptionshandlungen diese Funktionen performativ sichtbar werden könnten, bleibt aus der Modellierung vor allem der unteren Niveaus weiterhin ausgeklammert. In Anbetracht der Tatsache, dass CEFR/GeR und CV sich als Dokumente verstehen, die sprachliche Lernprozesse rahmen sollen, findet die Frage der Relevanz literarischer Texte für sprachliches Lernen erstaunlich wenig Thematisierung (vgl. auch Dobstadt & Riedner 2014: 155).

Das Vorgehen der in den fünf Thesen vorgeschlagenen Analyse wirft abschließend die Frage auf, inwieweit eine Diskussion und Bewertung eines Instruments, dessen Anspruch gerade darin besteht, eine deskriptive Rahmung zu konstruieren, die für möglichst viele unterschiedliche Lehr-/Lernsituationen gelten kann (vgl. Europarat 2001: 32) vor den spezifischen Diskursen des Fremdsprachenunterrichts eines nationalen Bildungssystems überhaupt legitim ist: Selbstverständlich kann es nicht darum gehen, *einen* Literaturbegriff oder *eine* Literaturdidaktik für *einen* Kontext als Referenzpunkt der Kritik zu etablieren, auch wenn diese der Autorin im eigenen Handlungskontext noch so überzeugend erscheinen. Dass sowohl GeR als auch CV genau dies aber selbst tun, verweist auf die Unmöglichkeit der proklamierten Neutralität, die an irgendeiner Stelle immer auf zumindest implizite Normen verweist. Kritisch – vor allem angesichts überzeugender Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum – ist hier beispielsweise die Dominanz englisch- und französischsprachiger Referenztexte zu betrachten, was ebenfalls kein neues Monitum dem GeR gegenüber ist (vgl. House in Bausch et al. 2003: 102).

Für die Nutzer/innen des CV stellt sich die Frage, inwieweit die Verbindungen zwischen komplexen Bezugstheorien und *qua* Funktion komplexitäts-reduzierenden Skalen und Deskriptoren überhaupt erkennbar und für unterrichtliche Entscheidungen relevant werden können. In der Vergangenheit wurde der CEFR/GeR bekanntermaßen gerade nicht hinsichtlich seiner Komplexität rezipiert, sondern so gut wie ausschließlich auf die Progressionen und Skalen reduziert (vgl. Byram & Parmenter 2012). Der CV wäre auch eine Chance gewesen, über alternative Modellierungsformate nachzudenken, die eine Rezeption nahelegen, welche auf die Komplexität der unterliegenden Diskussion verweist. Coste und Cavalli (2015: 62) thematisieren genau dieses Problem und stellen die "multidimensional perspective" ihres programmatischen Textes der von ihnen selbst kritisierten Progressionslogik von CEFR und CV gegenüber. Für die Literaturskalen fehlt jedoch eine Explizierung genau dieser Mehrdimensionalität.

Eingang des revidierten Manuskripts 03.04.2019

## Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate & Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Narr, 25-37.
- Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Bernd & Vogt, Karin (2018): *Reform, Remake, Retouche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR* [Online: [www.dgff.de/de/stellungnahmen.html](http://www.dgff.de/de/stellungnahmen.html), 09.09.2018].
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (1996): *Begegnungen mit dem Fremden*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Byram, Michael & Parmenter, Lynne (2012): AG 12 – The CEFR: cultural politics and educational influences. In: Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Grünewald, Andreas & Hu, Adelheid (Hrsg.): *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 443-446.
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa (2015): *Education, mobility, otherness. The mediation function of schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate & Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Narr, 153-169.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Garbe, Christine; Holle, Karl & Jesch, Tatjana (2010): *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh/UTB.
- Gymnich, Marion & Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2005): *Funktionen von Literatur. Theoretische Grundlagen und Modellinterpretationen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola & Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2015): *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Karvela, Ioanna (2015): Textlinguistische Ansätze im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Verbesserung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26/2, 209-232.
- Köppe, Tilmann & Winko, Simone (2008): *Neuere Literaturtheorien*. Stuttgart: Metzler.
- North, Brian & Docherty, Coreen (2016): Validating a set of CEFR descriptors for mediation. *Research Notes – Cambridge English* 63, 24-30.
- Quetz, Jürgen (2001): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. *InfoDaF* 28/6, 553-563.