

## **Lesbarkeit im DaF-Unterricht**

*Ein Vergleich zwischen verschiedenen Methoden für das Bestimmen des  
Lesbarkeitsniveau und Konsequenzen für den DaF-Unterricht in den  
Niederlanden*

vorgelegt von:

Marlon den Breejen

Duitse taal en cultuur:  
MA educatie en communicatie

2. Studienjahr

Stud.Nr: 3630269

Schoffelweide 12

NL – 3437 XT Nieuwegein

Tel.: 030 6033496

E-Mail: M.M.F.denBreejen@students.uu.nl

Abgabedatum: 9.2.2015

Wörterzahl: 17942

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	3
1. Geschichte der Lesbarkeitsforschung .....	4
2. Lesbarkeitsformeln .....	5
2.1. Punktwertung .....	6
2.2. Leseniveaus .....	9
2.3. Cloze-Test .....	13
2.4. Probleme mit Lesbarkeitsformeln .....	13
3. Vokabular .....	16
3.1. Was ist ein „Wort“? .....	17
3.2. Wortschatzerwerb .....	18
3.3. Probleme mit der Häufigkeit der Wörter .....	20
4. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen .....	20
4.1. Beschreibungen der Niveaus .....	21
4.2. Probleme mit dem GeR .....	24
4.3. Mögliche Lösung .....	25
5. Die literarischen Kompetenzniveaus .....	26
5.1. Schüler, ihre literarische Kompetenz und Matching .....	26
5.2. Die positiven und negativen Seiten .....	30
6. Die Untersuchung .....	32
6.1. Häufigkeit des Vokabulars .....	33
6.2. Die LiX-Formel .....	37
6.3. GeR und literarische Kompetenzniveaus .....	40
7. Resultate .....	44
8. Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht .....	47
8.1. Umsetzung des literarischen Programms an der Schule .....	47
8.2. Vokabulartraining .....	48
8.2.1. Indirektes Vokabulartraining .....	49
8.2.2. Direktes Vokabulartraining .....	50
Schlussfolgerung .....	51
Literaturverzeichnis .....	55
Anhang .....	57

## Einleitung

Bereits seit dem 19. Jahrhundert versucht man den Schwierigkeitsgrad von Texten festzustellen. Es gibt heutzutage eine Unmenge von Lesbarkeitsformeln, festgestellt von verschiedenen Wissenschaftlern. Sie benutzen fast alle andere Variabel für ihre Formeln und auch die Ergebnisse zeigen viele Unterschiede, zum Beispiel um welche Textsorte es geht oder das erwünschte Leseniveau, nach Alter oder auf einer Skala. Auch der fast an jeder Schule angewandte Gemeinsame europäische Referenzrahmen macht innerhalb seiner sechs Niveaus verschiedene Aussagen über Lesefertigkeit und die Schwierigkeit von Texten, die die Schüler auf dem bestimmten Niveau lesen können sollten. Der Referenzrahmen fokussiert sich aber vor allem auf Textarten und allgemeine Sprachfertigkeit der Lerner. Um die literarische Lesefertigkeit messen zu können, hat Theo Witte vor einigen Jahren eine Skala von literarischen Niveaus hergestellt, mit der nicht die Sprache, sondern die literarische Kompetenz der Schüler und die literarische Schwierigkeit des Inhalts des Textes zusammengebracht werden. Im Moment wird auch an der Universität Leipzig die Texttypologie erforscht, und zwar in Bezug auf Vokabular. Ohne Wörter zu verstehen, versteht man auch keine Texte, das ist klar. Aber wie kann man denn wissen oder feststellen welche Wörter man kennt? Jeder lernt doch ganz andere Wörter in ganz anderen Situationen oder aus einem ganz anderen Schulbuch?

Die Unmenge von Methoden zur Feststellung der Schwierigkeit von Texten scheint also nur größer und größer zu werden und auch die Menge Kritik scheint zu wachsen. Für den Unterricht bedeutet das also Undeutlichkeit. Häufig muss der Dozent selbst einschätzen ob ein Buch für eine bestimmte Klasse geeignet ist, oder gibt es lange Diskussionen innerhalb der Abteilung Deutsch, weil die Dozenten sich darüber nicht einigen können. Wenn wir mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen eine Skala für Sprachfertigkeit anfertigen können, für den Unterricht in ganz Europa, wieso wäre das in Bezug auf literarische Lesefertigkeit unmöglich? Der Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden hat in Bezug auf Literatur noch ein viel zu undeutliches Curriculum, wahrscheinlich dadurch, dass es keinem deutlich ist, was von den Schülern erwartet werden könnte, wie wir die Schüler auf das richtige Niveau bringen können und welche literarischen Werke man als Dozent in dem Unterricht behandeln kann.

Die Hauptfrage dieser Arbeit ist deswegen:

*Was ist die beste Methode für das Einstufen der Lesbarkeit von Texten im Deutsch als Fremdspracheunterricht in den Niederlanden?*

Die Teilfragen dazu sind:

- Welche Methoden gibt es?
- Wie funktionieren die jeweiligen Methoden?
- Was sind ihre Stärken und Schwächen?
- Wie funktionieren sie im Vergleich zu einander?
- Welche Methode ist für den Unterricht am besten anzuwenden?
- Was bedeutet das für den Unterricht?

Um diese Fragen beantworten zu können, wird zuerst die Geschichte der

Lesbarkeitsforschung besprochen und kritisiert. Danach werden die verschiedenen Methoden, nämlich die Lesbarkeitsformeln, der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, Vokabular und die literarischen Kompetenzniveaus, beschrieben und werden ihre Stärken und Schwächen besprochen, die eventuell die eigentliche Untersuchung beeinflussen können. In der Untersuchung werden sechs verschiedene Bücher von verschiedener Schwierigkeit mithilfe der verschiedenen Methoden eingestuft, damit gezeigt wird, wie die Methoden im Vergleich zu einander funktionieren. Letztendlich wird sich zeigen, welche Methode am besten für den Fremdsprachenunterricht geeignet ist, welche Konsequenzen diese Ergebnisse für den Fremdsprachenunterricht haben und wie der Unterricht sich ändern sollte, um das beste Ergebnis zu erreichen.

## **1. Geschichte der Lesbarkeitsforschung**

Vor mehreren Jahrhunderten hat man schon den Unterschied zwischen bilderreicher und gewöhnlicher Sprache beschrieben und diskutiert. Der erste „Lesbarkeitstest“ wurde aber erst 1880 erstellt. L.A. Sherman hat angefangen Literatur aus einer historischen und statistischen Sicht zu unterrichten, indem ältere Prosaautoren mit moderneren Schriftstellern verglichen werden. Er entdeckte dabei eine Verkürzung der Sätze im Laufe der Zeit. In Elisabethanischen Zeiten umfassten Sätze durchschnittlich 45 Wörter, in Viktorianischen Zeiten 29 Wörter und die Werke aus Shermans eigener Zeit nur noch 23 Wörter. Heutzutage umfasst ein Satz ungefähr 20 Wörter. (DuBay 2004, 10) Außerdem zeigte er, dass auch die Autoren in Bezug auf durchschnittliche Wörterzahl pro Satz ziemlich konsequent sind. Diese Tatsache wurde zur Grundlage dafür, nur Ausschnitte aus Texten statt den ganzen Text zu benutzen um die Lesbarkeit zu bestimmen. (DuBay 2004, 11)

Eine andere Entdeckung war, dass Sätze nicht nur kürzer, sondern auch weniger abstrakt wurden. Seine Erklärung war, dass die gesprochene Sprache die Grundlage für geschriebene Sprache ist. Erst später wurde diese Erklärung in der Linguistik bestätigt. (DuBay 2004, 11) Shermans wichtigster Punkt war, dass man die Lesbarkeit des Textes nicht nur anhand des Textes sondern auch anhand des Lesers bestimmen sollte. Ein Text sei erst einfach, wenn er der Erwartung der Leser entspreche und dieser Text solle für alle Leser zugänglich sein. (DuBay 2004, 11)

Die Forschung der Lesbarkeit bekam dann im Jahre 1920 wieder die Aufmerksamkeit, um danach nicht mehr zu verschwinden. Die Forschung, wie wir sie heutzutage kennen, entstand dann aus zwei verschiedenen Bereichen: Die Forschung der ‚Vocabulary control‘ und ‚readability measurement‘. Die Erste beschäftigte sich mit Vokabular, das am besten für den Unterricht geeignet war. Der Fokus war die effektive Sprache, die in der Lernbücher verwendet werden sollte, besonders wichtig waren dabei neue, für die Schüler unbekannt, Wörter, wie häufig die im Buch vorkamen und die Schwierigkeit dieser Wörter. Readability Measurement entstand aus dem Interesse an der Schwierigkeit beim Verstehen eines informativen Textes, häufig Schulbücher. Die Forscher haben versucht verschiedene Instrumente und Methoden zu entwickeln, mit denen man einfache und schwierige Texte unterscheiden und in verschiedene Niveaus einstufen konnte. (Chall 1988, 2)

Die beiden Forschungsbereiche, Vocabulary Control und Readability Measurement, haben als Gemeinsamkeit, dass sie sich beide mit der Schwierigkeit der Lernbücher beschäftigt haben.

Später haben sie sich auch beide mit der Vereinfachung der Texten auseinandergesetzt. (Chall 1988, 3)

Wieso die Forschung genau in diesem Jahr wieder aufgenommen wurde, kann einen dieser beiden Gründe haben (Chall 1998), oder es kann beide Gründe gegeben haben. (DuBay 2004)

Der erste Grund ist, dass der wichtigste Faktor das Erscheinen der ersten wissenschaftlichen Maßstäbe. Einer dieser Maßstäbe war das Frequenzwörterbuch des Englischen, Thorndike's Teachers Word Book, erschienen im Jahre 1921. Dieses Frequenzwörterbuch bot einen objektiven Maßstab für Wortschwierigkeit, was die Forschung des Vokabulars der Texte vereinfachte. Thorndike bemerkte, dass Lehrer in Deutschland und Russland die Anzahl der Wörter eines Textes benutzten, um die richtigen Texte auf dem richtigen Niveau für einen bestimmten Schüler zu finden. Je häufiger ein Wort vorkommt, desto vertrauter und deswegen einfacher es ist.

Diese erste Ausgabe seines Frequenzwörterbuches umfasst 10000 Wörter, die zweite Ausgabe 20000 Wörter und die dritte Ausgabe aus dem Jahre 1944 sogar 30000 Wörter. (DuBay 2004, 12)

Der zweite mögliche Grund für das plötzliche Interesse an Lesbarkeit ist, dass die Gesellschaft sich änderte. Weil die neue Überzeugung der Politik war, dass jeder unterrichtet werden sollte (Chall 1988, 4), gab es eine große Menge „neue“ Studenten; die erste Generation einer Familie, die eine Oberschule besuchen durften oder konnten. Da es vorher nur Schüler mit einem höheren akademischen Hintergrund gegeben hat, könnten die Bücher, die vorher benutzt worden waren, für diese neue Generation zu schwierig sein. Die Lernbücher sollten deswegen vereinfacht werden. (Chall 1988, 3)

Dies gilt aber nur für die Oberschule. Für die Grundschule gibt es auch mehrere Hypothesen, die plausibelste ist, dass man sich am Anfang des Lernprozesses des Lesens mehr auf Wiedererkennung der Form (und nicht mehr oder weniger auf die Wiedererkennung der lautlichen Realisierung) fokussiert hat. (Chall 1988, 4)

Die Forschung des Vokabulars und der Lesbarkeit haben sich in den Anfangsjahren vor allem auf Aspekte des Vokabulars, wie Schwierigkeit und Verschiedenheit, fokussiert. Später wurden auch andere Faktoren, wie Syntax, Interesse und Organisation eines Textes, mit einbezogen, wie zum Beispiel in der Gray-Leary Untersuchung aus dem Jahre 1935. (Chall 1988, 6).

## **2. Lesbarkeitsformeln**

In der Lesbarkeitsforschung, suchen die Forscher Korrelationen, Wechselwirkungen, statt Ursachen. Eine perfekte Korrelation ist, abhängig davon ob es eine positive oder negative Korrelation darstellt, jeweils  $r = 1,00$  oder  $r = -1,00$ , was zeigt, dass zwei Faktoren eine vollständige Wechselwirkung haben. Wenn der eine Faktor sich ändert, heißt dass, dass der andere Faktor sich gleich ändert. Wenn es keine Korrelation gibt, ist  $r = 0,0$ . Wenn ein Faktor sich ändert, ändert der andere Faktor sich nicht. Je näher die Korrelationszahl sich zu  $1,00$  oder  $-1,00$  befinden, desto mehr korrelieren die zwei Faktoren also. (DuBay 2004, 15)

In der Lesbarkeitsforschung wird vor allem der Faktor gesucht, der eine höchst mögliche Korrelation mit der Schwierigkeit eines Textes hat. Die verschiedenen Lesbarkeitsformeln, die im Laufe der Jahre entwickelt wurden, unterscheiden sich logischerweise darin, dass sie andere Faktoren ausprobieren und kombinieren. Die meisten benutzen den Faktor „Vokabular“, im Sinne der „neuen“ und „schwierigen“ Wörtern und Anzahl Wörter pro Satz, aber sie machen das alle sehr unterschiedlich. In diesem Kapitel wird versucht, sie einzustufen, damit man einen besseren Überblick bekommt.

## **2.1. Punktwertung**

### **Lively & Pressey**

Die erste Lesbarkeitsformel wurde 1923 von Bertha A. Lively und Sidney L. Pressey entwickelt. Sie bemühten sich damit, Textbücher für die Unterstufe der Oberschule auszuwählen. Diese Bücher waren aber so technisch geschrieben worden, dass die Lehrer sich während des Unterrichts vor allem mit Vokabular beschäftigen mussten. Sie waren deswegen der Meinung, dass es hilfreich wäre, eine Weise zu finden, auf der diese Schwierigkeit des Vokabulars gemessen und verringert werden konnte. (DuBay 2004, 13-14)

Mit ihrer Formel maßen sie die Anzahl verschiedener Wörter, die Anzahl von Wörtern, die nicht in der Thorndike Liste sind und den Mittelwert der Indexzahl der Wörter, die schon in der Thorndike Liste sind. Sie testeten diese Formel für 11 verschiedene Textbücher und eine Zeitung, und fanden dabei heraus, dass der Mittelwert der Indexzahl der beste Indikator für die Schwierigkeit des Vokabulars war. Je niedriger diese Indexzahl, desto schwieriger das Vokabular ist. (DuBay 2004, 14)

W.W. Patty und W.I. Painter entwickelten 1931 eine ähnliche Formel um die Schwierigkeit der Textbücher im ersten Jahr der Oberstufe festzustellen. Dies machten sie ebenfalls anhand der Thorndike Liste, und der Verschiedenheit des Vokabulars eines Textes. (DuBay 2004, 14)

### **Flesch Reading Ease**

Eine sehr einflußreiche Formel wurde von dem Österreicher Rudolf Flesch entwickelt. Er veröffentlichte mehrere Bestseller in Bezug auf Sprache und Lesbarkeit, unter anderem in seinem Buch *The Art of Readable Writing* (1949). (DuBay 2004, 20)

Als seine erste Reading Ease Formula im Jahre 1948 erschien, hatte er sich für seine Dissertation bereits eine andere Formel ausgedacht. Zuerst hatte er die Idee gehabt, neben den Stilschwierigkeitsvariablen, auch eine Variable namens ‚personal references‘, wie Personalpronomen und Namen, miteinzubeziehen. Mehrere Mitarbeiter seiner Forschung fanden aber rasch heraus, dass das der Formel eher negativ beeinflussen würde; die Lesbarkeit würde sich um 40 bis 60 Prozent steigern. Infolgedessen hat Flesch die zwei Formeln in „Human Interest“ und „Reading Ease“ getrennt. (Klare 1988, 20 & DuBay 2004, 21)

Die Reading Ease Score, die er in seinem Buch *The Art Of Readable Writing* beschreibt, ist eine verbesserte Version von der Formel aus seinem vorherigen Buch (*The Art of Plain Talk*, 1948) und war eigentlich nicht in seinem ursprünglichen Plan für das Buch beabsichtigt (Flesch 1949, xi).

Außerdem beschreibt er selber, wie man mit der Formel umgehen sollte:

„What I hope for are readers who won't take the formula too seriously and won't expect more

of it than a rough estimate.” (Flesch 1949, xii)

Trotz dieser Aussage, wurde seine Formel die meistbenutzte, meistgetestete und die zuverlässigste Formel (DuBay 2004, 22)

Für die Anwendung dieser beiden Formeln kann man den ganzen Text benutzen, aber auch einige Abschnitte aus dem Text, 3 bis 5 aus einem Artikel und 25 bis 30 aus einem Buch auswählen. Wenn man sich dafür entscheidet, mit Abschnitten zu arbeiten, soll man aber nicht nur mit besonders guten oder interessanten Abschnitten arbeiten. (Flesch 1949, 213).

Die Formeln, wovon die erste (Reading Ease) auf Wörterzahl, Satzlänge und Silben basiert und die zweite von den sogenannten ‚personal references‘ bestimmt wird, werden in 8 Schritten beschrieben. (Flesch 1949, 213-216)

Nachdem man die durchschnittliche Satzlänge und durchschnittliche Zahl der Silben pro Wort festgestellt hat (Schritt 2 bis 4), kann man die Reading Ease Formel wie folgt anwenden:

$$\text{Reading Ease} = 206.835 - (1.015 \times \text{ASL}) - (84.6 \times \text{ASW})$$

Wobei ASL für durchschnittliche Satzlänge (average sentence length) und ASW für die Zahl der Silben pro Wort (average number of syllables per word) steht (DuBay 2004, 21).

Das Ergebnis dieser Formel ist eine Zahl zwischen 0 und 100, wo 0 für den schwierigsten und 100 für den einfachsten Text steht. Im Allgemeinen ist ein Text mit einem Ergebnis von 30 sehr schwierig zu lesen und einen mit einem Ergebnis von 70 für ein erwachsenes Publikum geeignet (DuBay 2004, 21).

Flesch verknüpfte deswegen seine Reading Ease score sowohl an typische Lektüre für ein bestimmtes Ergebnis als auch an die letzte Klasse, in der man gewesen sein muss, um einen bestimmten Text lesen zu können.

Siehe dazu auch nächste, aus zwei Tabellen von Flesch kombinierte, Tabelle:

<b>Reading Ease Score</b>	<b>Typical Magazine</b>	<b>Estimated School Grades Completed</b>
90 to 100	Comics	4th grade
80 to 90	Pulp Fiction	5th grade
70 to 80	Slick Fiction	6th grade
60 to 70	Digests	7th/8th grade
50 to 60	Quality	some high school
30 to 50	Academic	high school/some college
0 to 30	Scientific	college graduate

(Reading Ease Score in Flesch (1949): The Art Of Readable Writing. S. 149/150)

Am Ende der vierten Klasse, muss man also dazu fähig sein, einen Text mit einer Reading Ease Score zwischen 90 und 100 lesen zu können. Eine typische Form eines Textes mit dieser Score ist ein Comic.

Am anderen Ende der Skala sieht man, dass man einen Universitätsabschluss braucht, um einen Text mit einer Reading Ease Score zwischen 0 und 30 lesen zu können, und dass ein typischer Text für dieses Ergebnis ein wissenschaftlicher Text ist.

Neben der Reading Ease Score kann auch der Human Interest Score eine Einschätzung davon geben, was für ein Text es ist und wie der Stil dieses Textes ist. Die Human Interest Score wird in dem Buch von Flesch in Schritt 5, 6 und 8 beschrieben (siehe auch Flesch 1949, 214-216) und sieht wie folgt aus:

$$\text{Human Interest Score} = 3,653\text{PW} + .314\text{PS}$$

Wobei PW für Persönliche Wörter (Personal words, alle Wörter die eine Person andeuten, wie Pronomen, Berufe, Verwandte und das Wort „people“) und PS für Persönliche Sätze (Personal sentences, wie direkte und indirekte Rede von Figuren, Fragen oder Bemerkungen an den Leser, Ausrufe und grammatikalisch unvollständige Sätze, wovon die Bedeutung aus dem Kontext hergeleitet werden kann) steht.

Auch hier bekommt man eine Zahl als Ergebnis, variierend von 0, was für „dull“ steht bis 100, was heißt, dass der Text „dramatic“ ist. Diese Zahlen verknüpft Flesch auch mit bestimmten Textarten:

<b>Description of Style</b>	<b>Human Interest Score</b>	<b>Typical Magazine</b>
Dull	0 to 10	Scientific
Mildly Interesting	10 to 20	Trade
Interesting	20 to 40	Digests
Highly Interesting	40 to 60	New Yorker
Dramatic	60 to 100	Fiction

(Human Interest Score in Flesch (1949): The Art Of Readable Writing. S. 151)

Diese Human Interest Score ist offiziell gesehen zwar Teil des Reading Ease Score, und Flesch war auch davon überzeugt, dass man den Inhalt mit einbeziehen sollte, aber diese Formel wurde nicht so berühmt wie die Reading Ease Score.

Um die Reading Ease Score Formel zu vereinfachen, änderten Farr, Jenkins and Paterson 1951 die Formel. Statt Flesch‘ durchschnittliche Zahl der Silben pro Wort, benutzten sie die durchschnittliche Zahl der einsilbigen Wörter. Die modifizierte Formel sieht wie folgt aus:

$$\text{New Reading Ease Score} = 1,599 \text{nosw} - 1,015\text{sl} - 31,517$$

Wobei nosw für die Zahl der einsilbigen Wörter (number of one-syllable words) und sl für durchschnittliche Satzlänge in Wörter(average sentence length in words) steht.

Die Variablen dieser Formel, die Flesch-Kincaid Formel genannt, korrelieren besser als die originale Flesch Formel, und wurde, wie die ursprüngliche Formel, sehr berühmt und häufig benutzt, zum Beispiel für die amerikanische Armee (1976). (DuBay 2004, 22)



## Danielson & Bryan

Danielson & Bryan waren 1963 die ersten von vielen anderen Autoren, die eine automatisierte Lesbarkeitsformel entwickelten, um damit Benutzern, die die Formel im großen Maßstab anwenden möchten, zu helfen. Um diese automatisierte Methode so einfach wie möglich zu machen, benutzten sie die Anzahl der Buchstaben statt die der Silben für die Wörterzahl, und die Anzahl der Buchstaben statt Wörter um die Satzlänge festzustellen. (Klare 1988, 21).

Die Formel sah wie folgt aus:

$$\#DB2 = 131.059 - 10.364c_{psp} - 0.194c_{pst}$$

wobei #DB2 das Ergebnis ist, in der Form einer Punktezahl auf einer Skala von 0 (schwierig) bis 100 (einfach),  $c_{psp}$  die Buchstaben pro Wort und  $c_{pst}$  die Buchstaben pro Satz sind. (Klare 1988, 22)

Heutzutage gibt es eine große Menge von Websites, die Programme für fast alle Lesbarkeitsformeln enthalten und wo man die Lesbarkeit von Texten überprüfen kann. Nicht alle Programme zeigen, wie die Beispiele hier oben, eine Punktezahl und eine Skala, aber teilen die Schwierigkeit nach der Leseniveaus von Klassen ein.

## 2.2. Leseniveaus

Die Forschung von Vogel & Washburne (1928) aus Winnetka, war aus zwei Gründen eine sehr wichtige. Nicht nur waren sie die ersten die die strukturellen Merkmalen erforschten und ein Kriterium auf einer empirischen Evaluation basierten, sie waren auch die ersten, die entdeckten, dass man objektiv den Schwierigkeitsgrad eines Textes mit dem Leseniveau der Leser verknüpfen konnten, wie Flesch später auch gemacht hat. Zwar war die Verknüpfung nicht perfekt, aber es war besser als nur eine Einschätzung des Lehrers. (DuBay 2004, 14)

Washburne entwickelte die Formel weiter mit Mophett, und sie benutzten drei Variablen in Bezug auf Syntax und Semantik. Die Formel sieht wie folgt aus:

$$x_1 = .00255x_2 + .0458x_3 - .0307x_4 + 1,294$$

Wobei  $x_1$  für die Klasse, in der der Leser sein sollte,  $x_2$  für die Zahl der verschiedenen Wörter,  $x_3$  für die Zahl ungewöhnlicher Wörter (nicht in der Thorndike Liste), und  $x_4$  für die Zahl der einfachen Sätze innerhalb von 75 Sätzen steht. (Klare 1988, 16)

Kurz nachdem diese verbesserte Winnetka Formel erschien, erschien auch die Formel von

Irving Lorge. Der Co-Autor von Thorndikes Liste und Kollege von Flesch, war der Meinung, dass die bisher entwickelten Formeln nicht einfach anzuwenden waren. Nachdem er ein eigenes Frequenzwörterbuch, *The Semantic Count of the 570 Commonest English Words*, 1938 veröffentlicht hatte, ging er 1939 auf die Suche nach einer einfacheren Methode, um die Schwierigkeit von Kinderbüchern festzustellen, indem er feststellte in welcher Klasse die Kinder sind oder sein sollten. (DuBay 2004, 19) 1948 erschien die Endfassung seines Artikels, der auch die neue Formel enthielt. Diese umfasste die durchschnittliche Satzlänge (in Wörter), die Anzahl Präpositionalphrasen pro 100 Wörter und die Anzahl der Wörter, die nicht in der Dale Liste von 769 einfachen Wörter aufgenommen sind. (DuBay 2004, 20). Diese Formel war für lange Zeit die Grundlage für viele andere Formeln, zum Beispiel die Dale-Chall Formel (Siehe nächsten Absatz) und die Flesch Reading Ease Formel (Siehe S. 7).

### **Dale-Chall**

Die ursprüngliche Dale-Chall Formel entstand im Jahre 1948 und wurde für Kinder und Erwachsene ab der vierten Klasse entwickelt. Dale und Chall entwickelten es als eine Verbesserung der Flesch Formel, da sie einige Schwächen entdeckt hatten. Die Dale-Chall Formel basiert auf einer Variable für Satzlänge und einem Prozentsatz für schwierige Wörter. Das sind Wörter, die nicht auf der Dale-Chall Liste von 3000 einfachen Wörtern, von denen 80% bei Schülern aus der vierten Klasse bekannt ist, stehen. (DuBay 2004, 23)

Der Grund dafür, dass Dale & Chall eine eigene Liste benutzten, war vor allem Edgar Dale, einer der ersten Kritiker der Thorndike Liste, selbst. Er war der Meinung, dass die Thorndike Liste die Vertrautheit der Wörter nicht akkurat messen konnte, und entwickelte im Laufe seiner Karriere mehrere neue Listen, die viele andere Forscher in neuen Lesbarkeitsformeln benutzten. (DuBay 2004, 23). Dies und die Tatsache, dass die Formel eine sehr hohe Gültigkeit hat und eine hohe Korrelation hat, trug dazu bei, dass diese Formel für lange Zeit die meistbenutzte Formel war. (Klare 1988, 18, DuBay 2004, 24)

Um die Dale-Chall Formel anzuwenden, braucht man Abschnitte von 100 Wörtern, empfohlen wird jede zehnte Seite eines Buches zu benutzen. Danach berechnet man die durchschnittliche Satzlänge in Wörtern und den Prozentsatz von Wörtern, die nicht auf der Dale-Liste sind. Diese Variablen braucht man für die Formel:

$$\text{Score} = 0,1579\text{PDW} + 0,0496\text{ASL} + 3,6365$$

Wobei PDW für den Prozentsatz der Wörter, die nicht auf der Dale-Liste sind, und ASL für die durchschnittliche Satzlänge steht. Das ungewöhnliche an der Formel ist, dass das Ergebnis

das Leseniveau eines Lesers, der die Hälfte der Fragen über einen Abschnitt korrekt beantworten kann, ist. Die Score befindet sich zwischen 0 und 10, was aber nicht bedeutet, dass die Formel nur bis zur zehnten Klasse anzuwenden ist. Dale und Chall erklären das anhand des „correction-chart“, mit dem sie die Score einer jeweiligen Klasse zuteilen:

Formula Score	Corrected Grade Levels
4,9 and below	Grade 4 and below
5,0 to 5,9	Grade 5-6
6,0 to 6,9	Grades 7-8
7,0 to 7,9	Grades 9-10
8,0 to 8,9	Grades 11-12
9,0 to 9,9	Grades 13-15 (college)
10 and above	Grades 16 and above (college graduate)

(Dale-Chall grade-correction chart, DuBay 2004, 23)

### **Gunning**

Bisher haben die Lesbarkeitsformeln alle sehr umfangreich und schwierig ausgesehen, aber dass das nicht unbedingt so sein muss, zeigt Robert Gunning mit seinem FOG-Index. Diese Formel wurde wegen ihrer einfachen Anwendung berühmt. Gunning benutzt nur zwei Variablen; durchschnittliche Satzlänge und „schwierige Wörter“ pro 100 Wörter. Diese sind in dieser Formel die Wörter im Text, die aus mehr als 2 Silben bestehen.

Die sehr einfache Formel sieht so aus:

$$\text{Grade Level} = 0,4 (\text{average sentence length} + \text{hard words})$$

Erstaunlicherweise zeigt diese Formel eine Korrelation von 0,9 mit Lesetests wie dem McCall-Crabbs Test, und eine Korrelation von 0,93 mit den normierten Texten von Chall et al., was die Formel eine der gültigsten Formeln macht (nur die SMOG Formel von McLaughlin hat eine höhere Korrelation). (DuBay 2004, 24,25).

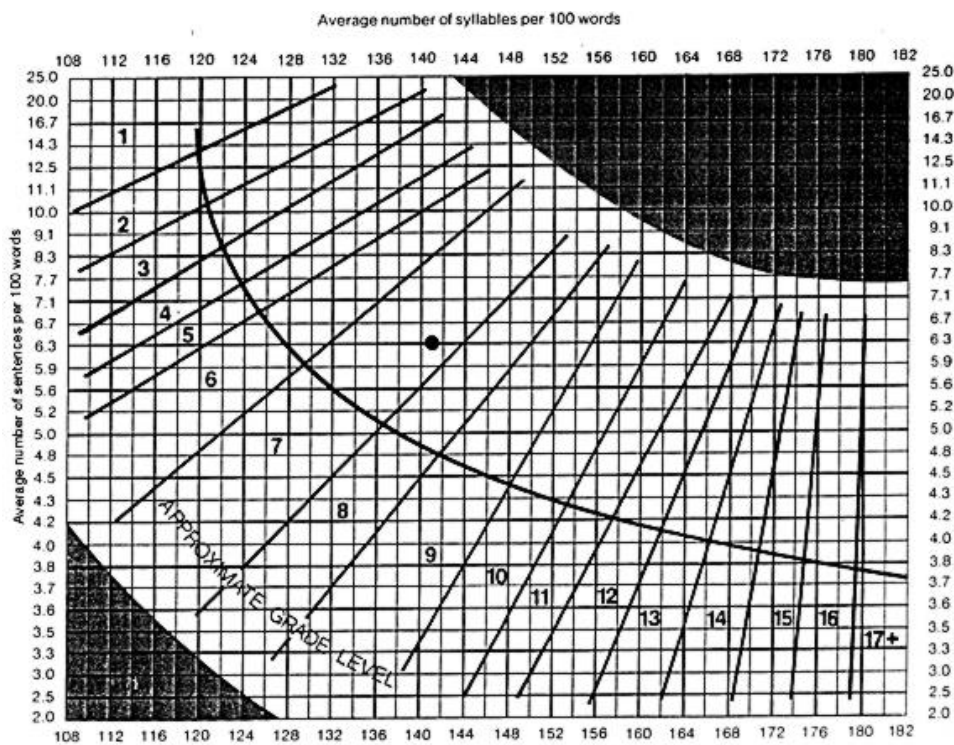
### **Fry-Chart**

Edward Fry entwickelte seinen Readability Graph im Jahre 1963, als er in Uganda Englisch unterrichtete und einen Maßstab für Lesefertigkeit brauchte. Zuerst war der Graph nur für die Oberschule geeignet, später bearbeitete Fry seinen Graph zweimal, damit man ihn auch für die Grundschule (1969) und Universität (1977) benutzen konnte. Vor allem dieser letzte

Schritt war schwierig, da man verschiedene Arten Fachsprache lernt, je nachdem welches Studium man macht. (DuBay 2004, 44-45)

Der Fry Readability Graph ist sehr einfach anzuwenden. Man braucht Ausschnitte von 100 Wörtern, wie auch bei vielen anderen Formeln, und soll dann die durchschnittliche Zahl der Sätze pro 100 Wörter für die Y-Achse und die durchschnittliche Zahl der Silben pro 100 Wörter für die X-Achse berechnen. Dann braucht man nur noch in der Graphik den Punkt zu finden, wo diese zwei Werte sich überschneiden.

Die Graphik sieht wie folgt aus:



(Fry Graph, wie 1977 erschienen. DuBay 2004, 46)

Wenn der Score sich innerhalb der schwarzen Flächen befindet, ist er ungültig.

Der Graph korreliert mit vielen anderen Formeln und unterscheidet sich darin, dass es ein Graph und deswegen einfach zu lesen ist, ohne eine umfangreiche, schwierige Formel anzuwenden. Diese Tatsachen machten der Fry Graph eine sehr berühmte Weise um die Lesbarkeit zu bestimmen. (DuBay 2004, 45, Klare 1988, 22)

### **2.3. Cloze-Test**

1953 veröffentlichte Wilson Taylor von der Universität von Illinois „Cloze Procedure: A New Tool For Measuring Readability“. Er nannte in seinem Artikel verschiedene Schwächen der klassischen Lesbarkeitsformeln, wie die von Flesch und Dale-Chall, und wie anderen Methoden, zum Beispiel die von Gertrude Stein, die Lesbarkeit viel besser und auf viel einfachere Weise messen konnten.

Er argumentierte außerdem, dass man nicht die Schwierigkeit der Wörter, sondern die Beziehung zwischen Wörtern messen sollte. Die sogenannten Cloze Tests, in denen Wörter weggelassen werden und von Testpersonen oder Lesern ausgefüllt werden sollten, die er entwickelte, basieren auf der Theorie, dass Leser die fehlenden Wörter besser ausfüllen können, wenn ihre Lesefertigkeit besser ist. Normalerweise fehlt in Cloze Tests jedes fünfte Wort und soll von der Testperson ausgefüllt werden. Der Prozentsatz der richtig ausgefüllten Wörter, ist die Cloze Score. Je niedriger diese Score ist, desto schwieriger ist der Text. (DuBay 2004, 27)

Obwohl diese Cloze Procedure bereits 1953 entwickelt wurde, war es erst im Jahre 1963, dass sie als Variable in einer Formel angewendet wurde. (Klare 1988, 23) Coleman benutzte diese Cloze Procedure, statt konventioneller multiple choice Prüfungen oder festgestellter Bewertungen von Texten, in vier Formeln:

$$C\% = 1.29w - 38.45$$

$$C\% = 1.16w + 1.48s - 37.95$$

$$C\% = 1.07s + 1.18s + .76p - 34.02$$

$$C\% = 1.04w + 1.06s + .56p - .36prep - 26.01$$

Wobei C% die vorhergesagte Cloze Procedure Score ist, w die Zahl der einsilbigen Wörter pro 100 Wörter, s die Zahl der Sätze pro 100 Wörter, p die Zahl der Pronomen pro 100 Wörter und prep die Zahl der Präpositionen pro 100 Wörter ist.

Coleman fand Korrelationen von jeweils 0,86, 0,89, 0,90 und 0,91 (DuBay 2004, 42)

### **2.4. Probleme mit den Lesbarkeitsformeln**

Es ist natürlich eine großartige Idee, dass man einen Text nehmen kann, die verschiedenen Variablen einer Formel bestimmen und dann herausfinden kann, für wen der Text am besten geeignet ist.

Die genannten Formeln im letzten Kapitel sind nur ein Teil der großen Menge Formeln, die im Laufe der Zeit entwickelt worden sind, also sind die Forscher aus einem bestimmten

Grund nie zufrieden und suchen sie immer neue Möglichkeiten und Verbesserungen der verschiedenen bereits existierenden Formeln. Es funktioniert also nicht so, wie man sich wünscht. Unter anderem Flesch hat auch bereits erwähnt, dass man die Reading Ease Score nur als Schätzung sehen darf und man selber, in vielen Fällen der Lehrer, noch bestimmen muss, ob ein Text für ein bestimmtes Niveau geeignet ist oder nicht. Die meisten Forscher, unter anderem Klare und seine Kollegen, nennen die Ergebnisse der Formeln eher „...rough guides than highly accurate values“. (DuBay 2004, 19)

Klare ist auch der Meinung, dass Textschwierigkeit von mehr Faktoren abhängig ist, als nur Wörterzahl und Satzlänge. Er und seine Kollegen nennen auch Organisation, Inhalt und Kohärenz als mögliche Einflüsse auf die Schwierigkeit. Leider sind diese Faktoren schwieriger mit einzubeziehen, weil diese Faktoren nicht immer konkret messbar sind. Vor allem Inhalt, zum Beispiel wenn man bestimmtes Vorwissen braucht, und Kohärenz, sind da die Schlüsselfaktoren. Er schreibt aber auch, dass man die Formeln schon benutzen kann, nur um während des Schreibens eines Textes nachzuvollziehen, ob man einen verständlichen Text schreibt. Man muss aber selber auch gut schreiben können. (DuBay 2004, 19)

Bruce & Rubin schreiben in ihrem Artikel “Readability Formulas: Matching Tool and Task”: „The ultimate judge of readability is the reader, not a formula.“ (Bruce & Rubin 1988, 20) Formeln können keine lesbaren Texte garantieren, so schreiben sie, weil sie nur textliche Faktoren mit einbeziehen, und noch nicht mal alle. Die meisten Formeln rechnen mit Wort- und Satzlängen, aber erst indirekt oder gar nicht mit, zum Beispiel, syntaktischer Komplexität oder rhetorischer Struktur. (Bruce & Rubin 1988, 7) Außerdem ist jede Lesebegebenheit eine Transaktion, in der es immer einen anderen Leser, der sich in einer bestimmten Situation befindet, gibt. Diese Interaktion zwischen Leser und Text wird im Falle der Lesbarkeitsformeln nie mit einbezogen. (Bruce & Rubin 1988, 8-9)

Das Problem mit diesen Faktoren ist das Gleiche wie bei Klare; sie sind zwar wichtig, aber schwierig objektiv zu messen.

Aber auch die Faktoren, die am häufigsten verwendet werden: Wortschwierigkeit und Satzlänge, werden nicht richtig interpretiert. Es mag logisch sein, dass längere, nicht häufig vorkommende Wörter ein wichtiger Faktor des Schwierigkeitsgrades sind, aber eine Analyse von Anderson & Davison (1988) zeigt, dass es Ausnahmen gibt. Anhand einer Untersuchung eines Korpus, fanden sie heraus, dass die meisten längeren Wörter Derivate und Kompositionen sind, und dass die meisten dieser Wörter phonologisch und semantisch transparent sind (Anderson & Davison 1988, 28).

Wörter wie *unladylike*, *girlish*, *rustproof* und *distasteful* sind eng mit ihrem einfacheren „Kopf“ (die Morpheme *lady*, *girl*, *rust* und *taste*) verbunden und deswegen weniger schwierig wie *rambunctious*, *tort* oder *buffoon*. (Anderson & Davison 1988, 28,30)

In Bezug auf Satzlänge wiesen sie nach, dass längere Sätze nicht immer schwieriger sind. Die durchschnittliche Satzlänge hängt mit der Komplexität der Konstruktion des Satzes zusammen, was man anhand von Konjunktionen in einem Satz wiedererkennen kann.

Konjunktionen machen Sätze aber nicht unbedingt schwieriger, sondern zeigen die Beziehung zwischen Clausen und helfen damit dem Leser den Satz zu verstehen. Ohne Konjunktion können Sätze unnötig schwieriger werden. Im Satz (1.) ist durch das Fehlen einer Konjunktion nicht klar ob jetzt Bedeutung (2a.) oder (2b.) gemeint ist:

1. Ich fahre nach Hause. Es wird dunkel.
- 2a. Ich fahre nach Hause, weil es schon dunkel wird.
- 2b. Während ich nach Hause fahre, wird es schon dunkel.

Ohne Konjunktion ist es nicht immer einfach die richtige Verbindung herzustellen, was das Lesen also eher schwieriger als einfacher macht. (Anderson & Davison 1988, 32)

Ein anderer Hinweis für das „Versagen“ der Formeln wird anhand der Unterschiede zwischen den Formeln erklärt. DuBay (2004) hat die Lesbarkeit von 4 Absätzen anhand 6 Formeln kontrolliert. Das Ergebnis sieht wie folgt aus:

Corrected Dale-Chall grade level: 13-15

Flesch-Kincaid grade level: 12.5

FORCAST grade level: 11.2

SMOG grade level: 14.5

Fog grade level: 16.3

Fry Readability Graph: 17+

Diese Ergebnisse zeigen, dass ein und der gleiche Text verschiedene Schwierigkeitsgrade haben kann. Viele Kritiker sagen deswegen, dass die Formeln nicht präzise genug sind. Manche Forscher sind sogar der Meinung, dass sie gar nicht mehr angewendet werden sollten. Es ist aber nicht wichtig, ob die Formeln die gleichen Ergebnisse zeigen oder nicht, sondern ob die Unterschiede konsistent sind. (DuBay 2004, 55)

Die wichtigsten Unterschiede zwischen den Formeln werden durch die verschiedenen Variablen verursacht. Es ist nichts anderes als logisch, dass man ein anderes Ergebnis

bekommt, wenn man in der einen Formel die durchschnittliche Zahl der Silben und in der anderen die durchschnittliche Wörterzahl, oder sogar nur die Satzlänge benutzt. (DuBay 2004, 20)

Ein anderer wichtiger Unterschied ist, dass Formeln verschiedene Ergebnisse aus anderen Tests benutzen. So braucht man in dem Dale-Chall Score nur die Hälfte der Fragen über den Text richtig beantworten zu können, um ein bestimmtes Niveau zu erreichen, aber im Falle des Fog Tests, von Gunning, sogar 90%. (DuBay 2004, 20)

Einen anderen Hinweis findet man in einer Gemeinsamkeit mancher Formeln. Wie man zum Beispiel bei Flesch und Dale-Chall sieht, gibt es eine Korrektur der Formel, nach Art einer Tabelle. Flesch hat diese Tabelle wahrscheinlich hinzugefügt, weil seine Ergebnisse nur Zahlen sind, und nichts sagen über das Niveau des Lesers. Dale & Chall brauchten diese Tabelle einerseits um die Ergebnisse genauer zu machen, andererseits deutete der Forscher Bormuth an, dass sprachliche Variablen nicht unbedingt linear an den Schwierigkeitsgrad related sind, obwohl die Formeln uns das zeigen. Ein Hinweis für diese Annahme ist, dass die Linie immer weiterläuft, auch nachdem man die Universität absolviert hat. (Klare 1988, 19) Man würde aber eher denken, dass man am Ende des Studiums dieses Leseniveau immer weniger schnell steigert, und dass man am Anfang der Grundschule zuerst langsam anfängt zu lesen, sich dann in einer bestimmten Periode immer schneller verbessert, bis man letztendlich die Universität absolviert und nur noch in ganz geringem Maße besser wird, weil man sich vor allem mit Fachsprache beschäftigt und die Texte gelesen hat, die man für das Studium braucht. Es gibt in den Formeln häufig keine exponentielle Zunahme, obwohl es also schon logisch wäre und untersucht werden kann.

Die Form der Formeln könnte also ein Grund dafür sein, dass die linearen, also die meisten, Formeln nicht immer funktionieren. (Klare 1988, 20)

### **3. Vokabular**

Heutzutage spielt Vokabular wieder eine große Rolle in der Lesbarkeitsforschung. Die Formeln und das Verknüpfen an die jeweiligen Klassen sind mehr oder weniger verschwunden und man achtet in verschiedenen Studien von unter anderem Nation, Tschirner und Schmitt vor allem darauf, wie viele Wörter man kennen sollte, um einen Text lesen zu können. Diese Zahl kann man, wie man im Bereich von Deutsch als Fremdsprache (DaF)



versucht, mit den Niveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) verknüpfen. Damit man die verschiedenen Studien versteht, ist es wichtig, sich zuerst damit auseinanderzusetzen, wie das Vokabular, oder der Wortschatz, genau aussieht.

### **3.1. Was ist ein „Wort“?**

Wenn man von Vokabular spricht, denkt man an Wörter. Da das Wort „Wort“ eigentlich ein sehr umfangreicher Begriff ist und mehrere Bedeutungen in verschiedenen Fachbereichen hat, werden hier einige Begriffe, die für diese Arbeit wichtig sind, erklärt.

Die Wörter und Wortgruppen, denen eine Bedeutung zugewiesen werden kann, werden lexikalische Einheiten oder Lexeme genannt. Diese Lexeme sind die Basiseinheiten, zu denen verschiedenen Wortformen gehören. So gibt es die Wortformen *laufe, läufst, lief, gelaufen*, die zum Lexem *laufen* gehören. Die Wortformen, die unterschiedliche Tokens, gehören zu einem Type. Wenn man also den Unterschied Type und Token macht, ist *laufen* das Type, und alle Formen dieses Verbs, *laufe, läufst, lief, gelaufen* die Tokens. (Tschirner 2010, 236)

Die Definition des Vokabular oder des Wortschatzes „(...)ist die Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt.“ (Tschirner 2010, 236)

Die Veränderlichkeit des Vokabulars ist logisch, da Sprache und Sprachgebrauch sich im Laufe der Zeit ändert, und weil man als Individuum andere Wörter braucht als andere und auch immer neue Wörter dazu lernt.

Der Allgemeinwortschatz des Deutschen wird auf ungefähr 500.000 Lexeme geschätzt, die Fachwortschätze (Wissenschaftssprachen, Techniksprachen, Institutionensprachen, usw. (Tschirner 2010, 238-239) zusammen auf mindestens zehn Millionen. Die Übergänge zwischen diesen zwei sind aber fließend. (Tschirner 2010, 237).

Um einen Wortschatz von ungefähr 22.000 Wörter im Alter von 22 zu haben, lernen Muttersprachler ungefähr 1000 Wörter pro Jahr (Tschirner 2010, 241). Der Wortschatz entwickelt sich sehr rasch; Zehnjährige kennen bereits 7500 Wörter und 18000 Ableitungen (Derivate) dieser Worte (Nation 2001, 366). Tschirner bemerkt hier, dass es um so verwunderlicher ist, dass Schüler nach acht Jahren Fremdsprachenunterricht erst einen Wortschatz von kaum 2000 Wörter haben. (Tschirner 2010, 242)

Wir werden später noch sehen, dass das für das Lesen eines literarischen Textes nicht ausreicht.

### **3.2. Wortschatzerwerb**

Es gibt zwei Weisen, auf die man Wörter lernen kann. Das explizite Lernen ist das bewusste und absichtliche Verbinden von Wortformen und Bedeutungen, zum Beispiel das Vokabelpauken, was man von dem Fremdsprachenunterricht kennt. Das implizite Lernen findet statt, indem man Wörter in Texten wahrnimmt und dadurch Bedeutungs- und Gebrauchsmuster, wie Konnotationen und Assoziationen, lernt. Ein Großteil des Wortschatzes wird implizit gelernt, vor allem indem man die Sprache viel hört und liest. (Tschirner 2010, 242)

Tschirner beschreibt in seinem Artikel *Breadth of vocabulary and advanced English study* wieviele Wörter man gelernt haben muss um eine akademische Ausbildung im Englischen machen zu können. Das niedrigste Niveau, was man braucht, betrifft ungefähr 5000 Wörter und um universitäre Textbücher lesen zu können, muss man mindestens 10000 Wörter kennen. (Tschirner 2004, 27) Diese Zahlen werden anhand verschiedener Forschungen festgestellt, zum Beispiel die von Paul Nation (2006). Er hat sich die Frage gestellt, wie man feststellt, wie viele Wörter man im Fremdsprachenunterricht lernen sollte:

„The most ambitious is to try to work out how many words there are in English and to see that as a learning goal. (...) A second way of deciding vocabulary learning goals is to look at what a native speaker knows and to see that as the goal. (...) A third way of deciding vocabulary learning goals is to find how much vocabulary you need to know in order to make certain uses of English like read a newspaper, read a novel, watch a movie or take part in conversation.”  
(Nation 2006, 59-60)

Diese letzte Möglichkeit nimmt Nation in seiner Untersuchung unter die Lupe. Die erste Frage, die er in seinem Artikel beantwortet, ist wie viele Wörter man von einem Text verstehen muss, um das Ganze verstehen zu können. Ein wichtiger Begriff ist hier *text coverage*, der Prozentsatz der Wörter im Text, die man versteht. In einer Untersuchung, die Nation 2000 selber getan hat, fand er heraus, dass bei einem text coverage von 80%, das heißt, dass von jeden 100 Wörter 20 Wörter unbekannt sind, keiner seiner Testpersonen den Text verstanden hat. Bei einem text coverage von 95%, von jeden 20 Wörter ist ein Wort unbekannt, verstanden einige Testpersonen wovon der Text sich handelt. Bei 100% verstanden fast alle Testpersonen den Text. Der minimale text coverage, den die meisten Lerner einer Sprache brauchen, schien letztendlich 98% zu sein. Nation betont aber, dass das Verstehen im Falle von diesem 98% text coverage nicht einfach ist. (Nation 2006, 61)

Diese 98% brauchte er für eine zweite Untersuchung, nämlich um herauszufinden, wie viele Wörter man kennen sollte, um diesen minimalen text coverage zu erreichen. Er benutzte dabei einen Korpus und fertigte eine Frequenzliste mit den häufigsten verwendeten Wörter des Englischen an. Daraufhin untersuchte er, wie viel von den häufigsten verwendeten Wörter man kennen sollte, um an diesen 98% text coverage zu geraten. Im Falle der geschriebenen Sprache reichen erst 8000 bis 9000 der häufigsten verwendeten Wortfamilien, um den 98% text coverage zu haben, und für gesprochene Sprache braucht man 6000 bis 7000 Wortfamilien. (Nation 2006, 79)

Die 5000 Wörter, von denen Tschirner spricht, sind also nicht willkürlich bestimmt, sondern anhand eines Korpus, in dem die Frequenz der Wörter festgestellt worden ist. Die 2000 Wörter, die am häufigsten vorkommen, sind zureichend um 80% eines umfangreichen Textes verstehen zu können. Um 90% verstehen zu können, reichen ungefähr 5000 Wörter. Aber wie Nation beschreibt, reicht das nicht um ein minimales Textverständnis zu haben, dafür muss man, wie erwähnt 98% des Textes verstehen können. Dafür braucht man ungefähr 12000 Wörter, aber vor allem in Texten, die man an der Universität lesen soll, gibt es Wörter, die wahrscheinlich nicht zu den häufigsten Wörtern gehören, wie Fachsprache und technisches Vokabular. Tschirner nach, betrifft das zwischen 5 und 10% der Wörter innerhalb eines Textes (Tschirner 2004, 27). Tschirner verknüpft dieses Minimum von 5000 Wörtern mit den Lernzielen des Unterrichts des Gymnasiums. Am Ende des Gymnasiums, also für das Abitur, ist das Ziel ein produktiver Wortschatz von 4000 Wörtern und ein rezeptiver Wortschatz von 5000 Wörtern, genau die Zahl die man an der Universität braucht. (Tschirner 2004, 27) Es wäre also logisch, wenn die Schulen diese Zahl als Leitfaden ihres Unterrichts nehmen würden. Das ist aber leider nicht der Fall, denn die meisten Schüler kennen nach 8 Jahren Englisch Unterricht oft nur 2000 Wörter. (Tschirner 2010, 242)

Tschirner empfiehlt deswegen, dass der Vokabularunterricht verbessert werden sollte. Im Moment liegt der Fokus viel zu häufig auf Grammatik, aber es wäre besser, wenn die Schüler mehr lesen würden. Es gibt mehrere Forschungen, die nachweisen, dass, wenn man die Schüler einen sogenannten „graded reader“ pro Woche lesen lässt, die Schüler genügend Input, also neue Wörter, bekommen (Tschirner 2004, 37). Außerdem ist Tschirner der Meinung, dass der Vokabularunterricht viel zu wenig Aufmerksamkeit und Zeit bekommt. Nicht nur das Lernen des Vokabulars, sondern auch das Lernen der Lernstrategien, um das Vokabular zu verbessern sollten viel häufiger behandelt zu werden. Das beste Ergebnis erreicht man, indem der Vokabularunterricht mit intensivem Leseunterricht kombiniert wird

(Tschirner 2004, 36/37).

Tschirner hat außerdem selbst einige Methoden für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, die auf den wichtigsten Wörtern (die Wörter, mit einer hohen Frequenz) basiert und den Grundwortschatz für die Niveaus A1 bis zum B2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmen bilden könnte. Er erklärt in diesem Buch auch, wie man effektiv Vokabeln lernt. (Tschirner 2008)

Der nächste Schritt wäre, dass der Bereich Vokabular auch von dem Ministerium und den Lehrerbildungen ernst genommen wird und klare Richtlinien für den Lehrplan entwickelt werden (Tschirner 2004, 37), zum Beispiel wie viele Wörter man am Ende einer Klasse rezeptiv und produktiv kennen sollte. Mit diesen Richtlinien könnte man auch die sogenannten „Graded Readers“ für jede Klasse anhand des bekannten Vokabulars bestimmen und liest jeder Schuler auch das, was er in dem Moment auch lesen kann.

### **3.3. Probleme mit der Häufigkeit der Wörter**

Das Problem mit dieser Methode ist aber, dass man sehr vom Korpus abhängig ist. Wie Nation auch in seiner Untersuchung beschreibt, ist das Korpus, das er benutzt hat (the British National Corpus) nicht optimal. Es ist nur geschriebene, formale Sprache, geschrieben für ein erwachsenes Publikum, und deswegen nicht immer repräsentativ. In den ersten 1000 Wörtern gibt es wahrscheinlich viele Wörter, die mit Wirtschaft oder Politik zu tun haben und wahrscheinlich nicht in Büchern für Jugendliche vorkommen. Wörter, die häufiger in der tagtägliche Sprache vorkommen, wie *hello*, *goodbye* und *pal*, sind erst in den vierten 1000 Wörtern dabei. Außerdem ist ein solcher Korpus basiert auf Lemmas und nicht auf Wortfamilien, wodurch es passieren kann, dass das Wort *gehen* sich in einer anderen Kategorie als *gehst* befindet, weil *gehst* weniger in geschriebenen Artikeln vorkommt. Es ist aber häufig so, dass, wenn man den Infinitiv kennt, man auch die finiten Formen kennt. (Nation 2006, S. 63)

Es ist also wichtig, dass wenn man mit einem Korpus arbeitet, es ein gutes, das heißt repräsentatives, Korpus ist, wenn man solide Ergebnisse haben möchte.

## **4. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen**

Eine andere Möglichkeit zum Einstufen des Leseniveaus bietet der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, anhand 6 Niveaus. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Lehrplänen und Richtlinien des

Fremdsprachenunterrichts dar. Er ist dafür entwickelt worden, dass die Barrieren zwischen den Bildungssystemen in Europa und die sprachlichen Barrieren, die Kommunikation zwischen den Ländern verhindern, verschwinden. (Trim et al. 2009, 14)

In praktischer Hinsicht, ist der Referenzrahmen da, um Orientierungspunkte zu bieten bei der Planung von Sprachlernprogrammen, der Planung von Sprachzertifikaten (wie dem Goethe Zertifikat) und der Planung von selbst bestimmtem Lernen. (Trim et al. 2009, 14) Wichtig dabei ist, dass es nur um Orientierungspunkte geht; der Unterricht in den Ländern, in denen der Referenzrahmen angewendet wird, ist zu unterschiedlich und man kann nicht jedes Land dazu zwingen, seinen Unterricht komplett umzugestalten.

#### **4.1. Beschreibungen der Niveaus**

Der Referenzrahmen hat insgesamt 6 Niveaus: A1, A2, B1, B2, C1 und C2, mit den A-Niveaus als niedrigsten und den C-Niveaus als höchsten Niveaus.

Die zwei niedrigsten Niveaus, A1 und A2, gehören zum Niveau der Elementaren Sprachverwendung, die Niveaus B1 und B2 zu Selbständiger Sprachverwendung, und die zwei höchsten Niveaus zu Kompetenter Sprachverwendung. (Trim et al. 2009, 34) Diese sechs Niveaus erklären Trim et al. anhand dieser Aussage:

„Betrachtet man aber die sechs Niveaus, merkt man, dass hier die klassische Aufteilung des Lernbereichs in Grund-, Mittel- und Oberstufe noch einmal in je eine höhere bzw. niedrigere Stufe aufgefächert wird.“ (Trim et al. 2009, 34)

Das Referenzrahmen hat eine kurze und eine lange Fassung. Bei der kurzen Fassung, der sogenannte Globalskala, werden nur die Hauptlinien dargestellt. Dies könnte dem Zweck dienen, Nichtfachleuten das System zu erklären und zugleich Lehrenden und Curriculumplanern Orientierungspunkte zu geben (Trim et al. 2009, 34).

A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
----	--

A2	<p>Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbaren Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung).</p> <p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.</p> <p>Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
B1	<p>Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.</p> <p>Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
B2	<p>Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
C1	<p>Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen.</p> <p>Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p>
C2	<p>Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.</p> <p>Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen</p>

	<p>zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.</p> <p>Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>
--	--

(Globalskala des GER, Trim et al 2009, 35)

Die längere Fassung zeigt sehr detailliert das erstrebte Wissen und Können für jede Teilkompetenz. Für die Teilkompetenz *Lesen*, die für diese Arbeit letztendlich am wichtigsten ist, sehen die Niveaus wie folgt aus:

A1	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z.B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.
A2	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache, persönliche Briefe verstehen.
B1	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
B2	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.
C1	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere, technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.
C2	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z.B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.

Mittlerweile arbeiten viele Schulen mit diesem Referenzrahmen und sind die Schulbücher, wie zum Beispiel *Neue Kontakte*, an dem Referenzrahmen orientiert. Je nach Niveau (vmbo, havo, vwo) und Klasse, wird jedes Jahr ein bestimmtes Niveau als Endziel erstrebt. Das Ziel des Abschlusses des niederländischen Gymnasiums, vwo, ist Niveau B2. Für havo

(Realschule) ist das Endziel B1 und für vmbo (Hauptschule) ist es A2-B1. Für die jeweiligen Fertigkeiten sind die erstrebten Niveaus einigermaßen unterschiedlich. Durchschnittlich ist das Endziel für vwo B2, aber für die Abschlussprüfung sollen sie auch einige Texte auf Niveau C1 lesen können, und schreiben sollen sie nur auf Niveau B1 beherrschen.

	Unterstufe havo/vwo	Havo	Vwo
Lesen	A2	B1/B2	B1/B2/C1
Hören	A2	B1	B2
Sprechen	A1/A2	B1+	B2
Schreiben	A1/A2	A2+	B1

(bestrebte Endniveaus an der Schule, vereinfachte Version der Tabelle auf <http://www.erk.nl>

<sup>1)</sup>

In Bezug auf Lesen bietet zum Beispiel das Goethe Institut sogenannte Lesekoffer für die jeweiligen Niveaus an. Für die niedrigsten Niveaus gibt es eine Auswahl von Kinderliteratur oder extra für die A-Niveaus geschriebene Texte, für „leicht fortgeschrittene“ Leser gibt es fiktionale Texte mit Themen wie Liebe und Spannung, fortgeschrittene Leser bieten sie Jugendromane.<sup>2</sup> Neben diesen Lesekoffern gibt es auch Klassensets mit Büchern, die sie mithilfe der GER-Niveaus eingestuft haben.

Ein ganz anderes Beispiel dieser Einstufung gibt es auf [lezenvoordelijst.nl](http://lezenvoordelijst.nl). Für jedes Buch wird beschrieben welches literarisches Niveau und welches sprachliches Niveau man braucht, um ein Buch lesen zu können.

## **4.2. Probleme mit dem GeR**

Die wichtigste Frage ist aber, wie man so ein Niveau objektiv messen kann. Es gibt nämlich nur die Beschreibungen der Niveaus, so wie sie auch hier oben zu sehen sind. Ein messbarer Faktor fehlt, denn was ist genau der Grund dafür, dass ein Buch schon für B1, aber nicht für A2 geeignet ist? Ist es das Thema? Ist es eine bestimmte Form der Grammatik? Ist es Alltagsprache, aber wird auch Dialekt dazu gerechnet? Auf der Website von Lezen voor de Lijst steht, dass die Bücher von verschiedenen Dozenten und Professoren an Universitäten

<sup>1</sup> [http://www.erk.nl/docent/doorlopendell/leerlijnposters/Schema\\_vaardigheden\\_havo\\_vwo\\_ERK\\_Duits.pdf/](http://www.erk.nl/docent/doorlopendell/leerlijnposters/Schema_vaardigheden_havo_vwo_ERK_Duits.pdf/)

<sup>2</sup> <http://www.goethe.de/ins/nl/ams/lhr/mat/nl173742.htm>



eingestuft werden, auf sowohl literarischem als auch sprachlichem Niveau<sup>3</sup>. Auch bei dem Goethe-Institut haben wahrscheinlich mehrere Experten und Dozenten sich mit den Niveaus und der Einstufung von Büchern beschäftigt. Die Einstufung dieser Texte bleibt aber eine Schätzung.

Van der Knaap beschreibt das Problem, dass die Niveaubeschreibungen nichts konkretes über die literarische Kompetenz der Schüler sagen, in seinem Artikel:

Über Lesefertigkeit urteilt der GeR in der Selbstbeschreibung des B2-Niveaus: „ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen“. Dass die komplexe hermeneutische Kategorie des Verstehens von einer pragmatischen Bedeutung überlagert wird, mag stören; es überrascht sicherlich auch die implizite Behauptung, zeitgenössische literarische Texte seien per definitionem leichter zugänglich als ältere Texte. Der sehr enge Literaturbegriff des GeR lässt sich daran zeigen, dass auf B1-Niveau keine literarischen Texte einbezogen werden und Jugendliteratur dadurch ausgeschlossen wird. Die Indizierung auf C1-Niveau „Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen“ geht von einem Konzept von Komplexität aus, das nicht eingehend beschrieben wird. (van der Knaap 2014, 214)

Wenn wir dem GeR glauben sollen, kann man also erst ab B2 Prosatexte lesen. Wie kann es dann sein, dass man bei dem Goethe-Institut auch Lesekoffer für die niedrigen Niveaus bestellen kann? Wieso wird Jugendliteratur nicht mit einbezogen? Der Referenzrahmen zeigt hier seine größte Schwäche: die Beschreibungen sollen kurz und knapp sein, damit sie leicht anzuwenden und wiedererkennen sind, aber sind hier undeutlich, weil die Komplexität von Texten nicht genau beschrieben wird und einige Möglichkeiten für die niedrigen Niveaus (wie Jugendliteratur) nicht mit einbezogen werden.

### **4.3. Mögliche Lösung**

Tschirner und Nation bieten für dieses Problem eine Lösung. Sie haben festgestellt, wie viele Wörter man braucht um einen bestimmten Roman lesen zu können. Diese Zahl der Wörter, kann man an die jeweiligen Niveaus des GeRs knüpfen. Tschirners Vorschlag wäre ungefähr 3000 Wörter bis B1, 5000 Wörter bis B2 und 10000 Wörter bis C2. (Tschirner 2010, 245). Für das Lesen würde das heißen, dass weil man bis Niveau B1 3000 Wörter lernt, man ab diesem Niveau Bücher lesen, bei denen es einen text coverage von 98% bei 3000 Wörter gibt,

---

<sup>3</sup> <http://www.lezenvoordelijst.nl/voor-docenten/>

lesen kann. Kennt man ab B2 5000 Wörter, kann man ab diesem Niveau Bücher mit einem text coverage von 98% bei 5000 Wörtern lesen. Erst dann hat man nämlich einen stabilen, objektiven Faktor, den man beim Einstufen anwenden kann.

## **5. Die literarischen Kompetenzniveaus**

Bevor die Untersuchung anfängt, wird noch eine Möglichkeit die Textschwierigkeit festzustellen mit einbezogen. Es geht hierbei nicht um die Form, also wie viele langen oder häufige Wörter vorkommen und wie lange die Sätze sind, sondern um Inhalt. Ein Text kann noch so einfach gestaltet worden sein, aber der Inhalt kann dennoch schwierig zu fassen sein, wie zum Beispiel bei Lyrik der Fall ist.

Wie in Kapitel 4.2. anhand des Artikels von Van der Knaap bereits erwähnt wurde, gibt es kurz gesagt drei Probleme mit der Einstufung von Literatur mithilfe des GeRs:

Zeitgenössische Literatur ist nicht unbedingt einfacher, Jugendliteratur wird nicht mit einbezogen und was mit Komplexität gemeint wird, wird nicht beschrieben. Gerade diese Komplexität soll messbar oder auf jeden Fall definierbar gemacht werden.

### **5.1. Schüler, ihre literarische Kompetenz und Matching**

Theo Witte hat vor einigen Jahren damit angefangen, die literarische Entwicklung von Schülern zu untersuchen. Er brauchte dabei einen Maßstab, was letztendlich die sechs literarischen Niveaus geworden sind. Es geht darum, dass die Niveaus die schwächsten Schüler in der vierten Klasse von Havo bis zum exzellenten Schüler in der sechsten Klasse von Vwo beschreiben. Diese schwachen Schüler sind in diesem Fall auf Niveau 1, die exzellenten Schüler sind auf Niveau 6. (Witte 2008, 11)

Um diese Niveaus festzustellen, hat er verschiedene Lehrer gebeten, zwei Listen auszufüllen. Auf der ersten Liste werden verschiedene Aufgaben beschrieben und davon sollte festgestellt werden, für welches literarische Niveau sie am besten geeignet sind. Das können konkrete Antworten sein, wie zum Beispiel für eine Aufgabe, die wirklich nur für das niedrigste Niveau, Niveau 1, geeignet ist, aber es könnte auch sein, dass eine Aufgabe für alle Niveaus oder nur die drei niedrigsten oder höchsten Niveaus geeignet ist. (Witte 2008, 12)

Die zweite Liste umfasst verschiedene Bücher, für die die Lehrer ein Niveau feststellen sollten. Daraus ging hervor, dass die meisten Bücher für drei Niveaus geeignet sind: das optimale Niveau (N), ein Niveau höher (N+1) und ein Niveau niedriger (N – 1). (Witte 2008, 12)

Die Niveaus basieren also auf dem „Können“, oder genauer gesagt dem literarischen Kompetenz, der Schüler und lassen sich wie folgt beschreiben:

Niveau	
N1	Eigentlich liest du (wahrscheinlich) nicht so gern, aber wenn es doch sein muss, liest du lieber nicht allzu dicke (Jugend-)Bücher und am liebsten Bücher, in denen viel passiert. Die Hauptpersonen müssen in deinem Alter sein.
N2	Du hast die (größte) Abneigung gegenüber dem Lesen überwunden und liest ohne große Mühe jedes Jahr die Pflichtlektüre. Jugendliteratur spricht dich sicher noch an, aber Romane mit Erwachsenen in der Hauptrolle findest du auch in Ordnung. Wichtig ist, dass du dich mit der Hauptperson identifizieren kannst. Das Buch sollte auch nicht allzu verwirrend sein.
N3	Du findest Lesen nicht langweilig. Du interessierst dich vor allem für die inhaltliche Seite von Büchern: Sie sollten von psychologischen oder gesellschaftlichen Themen handeln. Du entdeckst, dass Bücher etwas über deine Umwelt erzählen, dass sie dich zum Nachdenken anregen und dir helfen, eigene Ideen zu entwickeln. Du findest es auch interessant, über Bücher zu diskutieren.
N4	Du liest 'echte' Erwachsenenliteratur und hast auch ein Gespür dafür, wie der Autor die Geschichte erzählt. Der Stil und der Aufbau können ruhig etwas ungewöhnlich sein, denn du kannst dich darauf einstellen. Du hast gelernt, selbst ein Urteil über ein Buch zu fällen und das anhand verschiedener Argumente. Außerdem bist du in der Lage, dich aus deinen eigenen Überlegungen heraus stichhaltig zu Thema und Motiven in einem Buch zu äußern.
N5	Du kannst komplexe Bücher lesen und verschiedene Bedeutungsebenen in Büchern unterscheiden. Du liest Bücher nicht mehr nur noch wegen der Handlung, die sich darin abspielt, sondern zum Beispiel auch, weil sie von anderen als besonders lesenswert eingeschätzt werden. Du kannst nicht nur moderne, sondern auch ältere Werke lesen und sie in einen kulturhistorischen Kontext einordnen, eventuell durch eigene Recherchen anhand von Sekundärliteratur. Du bist in der Lage, mit anderen Meinungen und Ideen über gelesene Bücher auszutauschen.
N6	Literatur gehört für dich zum Alltag. Es ist dein Hobby. Dabei gehst du gern deine eigenen Wege. Du stellst zahlreiche Beziehungen zwischen den von dir gelesenen Büchern und deinem Wissen aus anderen Bereichen her. Du liest auch gern Bücher,

	die zwischen den Zeilen auf andere Werke verweisen. Da du viel liest, erkennst du diese Querverweise auch. Wenn dein Lehrer/deine Lehrerin sich nicht anstrengt mit dir mitzuhalten, überholst du sie oder ihn vielleicht bald. Aber wenn ihr euch in eurem gemeinsamen Interesse gefunden habt, kannst du viel von ihm oder ihr lernen.
--	--

(<http://www.lezenvoordelijst.nl/zoek-een-boek/duits/home/leesniveaus>)

Das Modell der Niveaus bietet Möglichkeiten der Orientierung. Einerseits für Lehrer, um zu schauen, welches Werk am besten für ihre Schüler geeignet ist, aber auch, wenn nicht vor allem, für Schüler selbst. Die Niveaus sind selbstverständlich nicht ohne Grund so beschrieben worden, dass sie sich an die Schüler richten. Wenn sie sich in einem der Niveaus wiedererkennen, ist es für sie auch leichter ein passendes, das heißt für sie persönlich spannendes oder interessantes und, aus didaktischer Perspektive, förderndes, Buch zu finden. Es wird nämlich ausgegangen von einem Matching von Leser- und Texteigenschaften: zu jeder Entwicklungsstufe gehört ein Leserprofil, zu dem fördernde Bücher ausgewählt sind. (van der Knaap 2014, 216)

Die Beschreibungen der Texteneigenschaften sehen ungefähr (frei übersetzt) so aus:

Niveau	Beschreibung
N1	Die Bücher sind in einfacher, alltäglicher Sprache geschrieben worden und schließen in Bezug auf Inhalt und Figuren die Erlebniswelt der Adoleszenten an. Die Struktur ist deutlich und einfach und das Tempo, in dem die spannenden oder dramatischen Ereignisse stattfinden, ist hoch. Strukturelemente, die die Handlung unterbrechen, wie Gedanken oder Beschreibungen, sind selten.
N2	Die Bücher auf diesem Niveau sind in alltäglicher Sprache geschrieben worden, haben eine einfache Struktur und schließen an der Erlebniswelt der Adoleszenten an. Obwohl die Bücher für Erwachsene geschrieben worden sind, sind Adoleszenten meistens die Hauptfigur. Die Geschichte hat eine dramatische Handlung, in der die Ereignisse rasch nach einander stattfinden. Es ist nicht direkt störend wenn die Spannung ab und zu von Gedanken und Beschreibungen unterbrochen wird. Ein geschlossenes Ende wird bevorzugt.
N3	Bücher auf diesem Niveau sind in einer einfachen Sprache geschrieben worden und haben eine komplexe aber allerdings transparente Struktur, in der, neben der

	<p>konkreten Bedeutung, auch von einer tieferen Bedeutung die Rede ist. Inhalt und Figuren schließen nicht direkt an der Erlebniswelt der Adoleszenten an, aber die Geschichte appelliert an Fragen, die sie interessieren, wie Liebe, Tod, Freundschaft, Gerechtigkeit und Verantwortung. Der Text ist vorzugsweise engagiert.</p> <p>Wenn der Text komplexe Erzähltechniken, wie Zeitsprünge, Perspektivwechsel und Motive, enthält, sind sie ziemlich explizit. Die Geschichte ruft Fragen bei den Lesern auf (Leerstellen) und hat in der Regel ein offenes Ende.</p>
N4	<p>Die Bücher von diesem Niveau sind in einem "literarischen" Stil geschrieben worden und schließen, von den Figuren und dem Inhalt her, an der Erlebniswelt des Lesers nicht direkt an. Dadurch sind der Verlauf der Geschichte und die Entwicklung der Figuren weniger vorhersagbar. Die verwendeten literarischen Verfahren sind einigermaßen komplex: unzuverlässige Perspektive, implizite Zeitsprünge und Perspektivwechsel, Leerstellen, mehrere Bedeutungen, metaphorischer Stil, usw.</p> <p>Der Leser wird dadurch stimuliert den Text zu interpretieren. Auf diesem Niveau findet man viele bekannte Werke von berühmten Autoren.</p>
N5	<p>Die Bücher auf Niveau 5 enthalten nicht nur Figuren und Themen, die weit von der Erlebniswelt der Leser entfernt sind, aber können auch in Bezug auf Sprachgebrauch und literarische Konventionen stark abweichen. Bei älteren Texten ist das in höherem Maße der Fall, weil es eine historische Romanwirklichkeit mit veralteten Normen und Werten, und sprachlichen und literarischen Konventionen gibt. Bei modernen Romanen ist eine Steigerung von Komplexität in der Struktur merkbar. Diese wird von Mehrdeutigkeit, Impliztheit und erzähltechnisches und stilistisches Raffinement gekennzeichnet.</p>
N6	<p>Texte, die für dieses Niveau geeignet sind, sind in einem schwierig zugänglichen, literarischen Stil, in dem auch von Form- und Stilexperimenten die Rede sein kann, geschrieben worden. Sie haben eine geschichtete und komplexe Struktur, was es schwierig macht in die Geschichte einzudringen und die Bedeutung anzudeuten. Der Text hat symbolische Merkmale (abstrakte Motive) und enthält Hinweise auf andere Texten und Kenntnis, die man für eine adäquate Interpretation braucht.</p>

(Witte 2008, S. 31–37)

Wenn diese Niveaus an der Schule angewendet werden, ist es wichtig, dass Bibliotheken sie auch benutzen, um die Niveaus zu unterscheiden, und dass Lehramtsstudenten sich damit

beschäftigen. Das Niveaumodell trägt nämlich dazu bei, die literarische Leseentwicklung von Lesern zu beschreiben, Bücher hinsichtlich der Niveaustufe zu klassifizieren, Differenzen wahrzunehmen und sie didaktisch aufzubereiten. (van der Knaap 2014, 215)

Mittlerweile sind die literarischen Niveaus, die Witte festgestellt hat, in ganz Europa bekannt und werden sie auch für den Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden angewendet. Auf der Webseite [lezenvoordelijst.nl](http://lezenvoordelijst.nl) findet man für Deutsch verschiedene Bücher, denen ein Niveau zugewiesen worden ist, wie auch kurze Zusammenfassungen, andere Buchempfehlungen, Erläuterungen zum zugewiesenen literarischen Niveau und GER-Niveau, und Aufgaben zu den drei Niveaus (N, N+1 und N-1). Diese drei Niveaus sind vor allem wichtig bei der Gestaltung von Aufgaben zu einem bestimmten Buch. Zu jedem Niveau schreiben die Schüler verschiedene Aufgaben. Das Ziel der Aufgaben auf diesen drei Niveaus ist es, die Leseerfahrung der Schüler zu begleiten und langsam die Lesekompetenz zu verbessern, beginnend bei dem, was die Schüler bereits können und als Ziel die Zone der proximalen Entwicklung (Van der Knaap 2014, 216).

## **5.2. Die positiven und negativen Seiten**

Das positive an dieser Arbeitsweise ist, dass mit verschiedenen Arten von Lesern gerechnet wird. Bei den Lesbarkeitsformeln wird davon ausgegangen, dass alle Schüler in einer Klasse alle auf dem gleichen Niveau sind. In der 4. Klasse können alle Buch X auf Niveau Y lesen, und in der 5. Klasse hat das Niveau sich bei allen Schülern gleich gesteigert und können sie ab jetzt Buch Z, das für Niveau Y+1 geeignet ist, lesen. Bei diesen literarischen Niveaus wird damit gerechnet, dass nicht alle Leser die gleichen Fähigkeiten haben und sie auch nicht auf die gleiche Art und Weise weiterentwickeln. Außerdem zeigt diese Methode auch indirekt, dass man die Texte auf verschiedene Weisen lesen kann, und dass man mehr in einem Buch entdecken kann, wenn man sich auf einem höheren Niveau befindet. Deswegen gibt es auch die verschiedenen Aufgaben auf verschiedenen Niveaus. Man könnte es also als negativer Punkt betrachten, dass man die Bücher nicht an einem einzigen Niveau festmachen kann, aber gerade die wichtigste Eigenschaft von Texten, nämlich, dass sie immer anders gelesen werden, abhängig davon wie der Leser mit dem Text umgeht, wird hier gezeigt.

Obwohl man nicht ganz konkret die Niveaus anhand einer Formel oder anhand der automatischen Analyse feststellen kann, kann man, wenn man das Buch kennt, aber schon feststellen, zu welchem Niveau es gehört. Nachdem man es gelesen hat, kann man nämlich feststellen, dass es vielleicht eher eine Geschichte auf psychologische Ebene ist, und weniger

spannend, und deswegen nicht für die zwei niedrigsten Niveaus geeignet ist, oder man findet zum Beispiel eine andere historische Wirklichkeit, in der die Geschichte stattfindet, was es für Niveau 5 geeignet macht. Gibt es intertextuelle Bezüge, können Schüler auf Niveau 6 sich mit dem Buch beschäftigen. Diese Eigenschaften, die in den Niveaubeschreibungen beschrieben werden, sind konkret genug um in den verschiedenen Büchern wiederzufinden.

Der einzige wirklich negative Punkt ist, dass bei dieser Methode vor allem auf Inhalt und die literarischen Eigenschaften und Verfahren geachtet wird, und dass allgemeine Sprachfertigkeit dabei nicht deutlich definiert wird. Welche Erzähltechniken angewendet werden und ob sie für das jeweilige Niveau explizit sind oder nicht, wird für jedes Niveau beschrieben. In Bezug auf Sprache wird für Niveau 1 bis 3 gesagt, dass die Geschichte in „einfacher“ oder „alltäglicher Sprache“ geschrieben worden ist. Bedeutet das auch, dass die Bücher auf diesen drei literarischen Niveaus sprachlich alle gleich schwierig sind? Ab Niveau 5 wird einiges gesagt über abweichenden Sprachgebrauch und ältere oder einfach andere literarische Konventionen, da es in einer anderen historischen Kontext geschrieben worden ist, aber sind ein Buch aus dem letzten Jahrhundert und eins aus dem 18. Jahrhundert dann gleich schwierig?

Diese Methode ist ursprünglich für den niederländischen Unterricht entwickelt worden, also ist es einerseits logisch, dass die Schwierigkeit der Sprache nur teilweise mit einbezogen wird. Für eine Fremdsprache ist es weniger einfach festzustellen, welches sprachliche Niveau man haben sollte um ein Buch von einem bestimmten Niveau zu lesen.

Im Falle von [lezenvoordelijst.nl](http://lezenvoordelijst.nl), werden dafür die Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen benutzt. Van der Knaap macht zum Beispiel in seinem Artikel die Einschätzung, dass die literarischen Werke von Niveau 1 bis 3 sprachlich ungefähr GeR-Niveau B1-B2 entsprechen, die Werke von Niveau 4 bis 6 befinden sich irgendwo zwischen B2 und C2 auf der Skala. (van der Knaap 2014, 220).

Wie bereits erwähnt, ist dieser Referenzrahmen aber keine objektive, messbare Methode; im Vergleich zu den literarischen Niveaus gibt es keine klaren, konkreten Richtlinien dafür, wie die Sprache in einem Buch ungefähr sein sollte, um es an ein bestimmtes Niveau knüpfen zu können. Trotzdem kann man, anhand dieser Niveaus, ungefähr bestimmen in welcher Klasse die Schüler sein sollten, um ein bestimmtes Buch lesen zu können, da der Referenzrahmen eine Richtlinie für die Niveaus der verschiedenen Klassen bietet. Außerdem gibt es auf dieser Website ausführliche Beschreibungen und konkrete Hinweise über den Text, für den Leser, zum Beispiel dass man sich, bevor man anfängt Zweigs *Schachnovelle* zu lesen, sich mit dem

Vokabular des Schachspiels auseinandersetzen sollte. Als Lehrer könnte man verschiedene Aufgaben dazu gestalten, in denen die Schüler die eigene Kenntnis und das Wörterbuch benutzen sollen, um das Vokabular in diese Richtung auszubreiten. Genau auf diesen Grund wird in dieser Arbeit auch Lezen voor de Lijst angewendet, da die literarischen Niveaus in Zusammenhang mit den Niveaus des Referenzrahmens in Bezug auf Texte einstufen mehr erreichen können als alleine.

## **6. Die Untersuchung**

In dieser Untersuchung steht die wichtigste Teilfrage dieser Arbeit im Mittelpunkt: Wie zeigen die verschiedenen Methoden ihre Unterschiede und wie groß sind diese Unterschiede?

Wie in den ersten Kapiteln zu sehen ist, sind Texte auf viele verschiedene Weisen einzustufen. Es wurden Formeln und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen entwickelt, und man kann sich dafür entscheiden, auf Vokabular zu achten. Die Frage ist aber, wie unterschiedlich die Ergebnisse sind. Da jede Methode sehr unterschiedliche Variablen, oder im Falle des Referenzrahmens gar keine Variablen sondern eine Schätzung benutzt um ein bestimmtes Niveau festzustellen, können die Ergebnisse sehr unterschiedlich sein, aber andererseits könnten sie auch, wenn alle Methoden so gut funktionieren wie diejenigen, die die Methoden entwickelt haben, behaupten, sehr nah an einander liegen. Um diese Unterschiede zu analysieren und diskutieren, werden 6 Texte anhand der verschiedenen Methoden untersucht und eingestuft.

Die 6 Texte sind literarische Texte, die auf lezenvoordelijst.nl anhand des GERs und der literarischen Niveaus auf ähnliche Niveaus eingestuft worden sind. Es geht um *Aus dem Leben eines Taugenichts* von Joseph von Eichendorff, *Russendisko* von Wladimir Kaminer, *Tschick* von Wolfgang Herrndorf, *Im Westen Nichts Neues* von Erich Maria Remarque, *Die Verwandlung* von Franz Kafka und *Schachnovelle* von Stefan Zweig. Die Einstufung von Lezen voor de Lijst sieht wie folgt aus:

	Russendisko	Tschick	Westen	Schachnovelle	Taugenichts	Verwandlung
Lit. Niveau	N3	N3	N4	N4	N5	N5
GER	B2	B2	B2	B2	C1	C1



*Russendisko* und *Tschick*, *Im Westen Nichts Neues* und *Schachnovelle* und *Aus dem Leben eines Taugenichts* und *Die Verwandlung* sollten, dieser Webseite nach, ungefähr gleich schwierig sein. Wenn man die GeR Niveaus betrachtet, sind die ersten vier Bücher gleich schwierig und sind die letzten zwei ein Niveau höher eingestuft. Wie aber im letzten Kapitel schon erwähnt wurde, werden die Niveaus am besten zusammen benutzt. Eine ausführliche Begründung dieser Niveaus für jedes einzelne Buch folgt in Kapitel 6.3.

Anhand der Liste hier oben kann man also eine Top 3 gestalten. Die ersten zwei Bücher sind am einfachsten, die letzten Zwei sind am schwierigsten. Genau so eine Top 6 wird auch anhand der anderen Methoden gemacht und begründet werden, damit letztendlich die verschiedenen Listen verglichen und die Probleme bei der Anwendung der einzelnen Methoden festgestellt werden können.

Die Hypothese ist, dass die Ergebnisse der verschiedenen Methoden sehr unterschiedlich sein werden. Wie bereits erwähnt, sind die Methoden zum Feststellen der Textschwierigkeit zu unterschiedlich um ähnliche Ergebnisse zu zeigen: die Formel bezieht sich auf konkrete Formvariablen (Satzlänge, die durchschnittliche Zahl der Wörter in einem Satz, die Zahl der Sätze und den Prozentsatz der schwierigen Wörter), der GER und die literarischen Niveaus sind nur subjektive Einschätzungen (der GeR noch mehr als die literarischen Kompetenzniveaus, da diese Niveaus noch einige feste, nachprüfbare Eigenschaften enthalten) und die Methode, die sich auf Vokabular bezieht, basiert das Niveau auf Häufigkeit des Vokabulars. Die Variablen sind einfach zu unterschiedlich um Gemeinsamkeiten zeigen zu können.

Für die Häufigkeit des Vokabulars wird ein Korpus von der Universität Leipzig benutzt. An dieser Universität wurde eine Webseite entwickelt, auf der man für jedes einzelne Wort, dass man in diesem Korpus nachschlägt, die Häufigkeit sehen kann. Für die Methode der Formeln, wird die LiX-Formel benutzt. Danach werden die oben genannten GeR-Niveaus und die literarischen Niveaus für jedes einzelne Buch begründet.

### **6.1. Häufigkeit des Vokabulars**

Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt wurde, spielt das Vokabular, oder besser gesagt, die Häufigkeit des Vokabulars, eine große Rolle beim Leseverständnis. Um die Häufigkeit der im Buch benutzten Wörter zu untersuchen, haben unter anderem Nation und Tschirner Software

angewendet. Leider ist das von Nation entwickelte RANGE-Programm nur noch für englische Texte kostenlos verfügbar. An der Universität Leipzig wird mittlerweile mit einer deutschen Version gearbeitet, diese ist aber leider noch nicht für Forscher außerhalb der Universität verfügbar. Weil es für diese Arbeit einfach zu wenig Zeit gibt, sechs Bücher vom ersten bis zum letzten Wort genau zu analysieren, das heißt für jedes einzelne Wort die Häufigkeit nachzuschlagen, bezieht sich die Häufigkeitsuntersuchung nur auf die ersten 50 Wörter des Textes. Das ist im Vergleich zu der Untersuchung von, zum Beispiel, Flesch, der 25 bis 30 Absätze benutzt hat, sehr wenig, aber wie bereits erwähnt ist es von der zeitliche Beschränkung her nicht möglich 25 bis 30 Absätze pro Buch mit der Hand zu analysieren. Trotzdem ist es mit den ersten 50 Wörtern möglich, eine gute Einschätzung davon zu geben, wie schwierig die meisten Wörtern sind. Außerdem geht es hier um Häufigkeit der Wörter und nicht Wortlänge, wie Flesch gemessen hat. Die Annahme, die hier gemacht wird, ist, dass die Wörter am Anfang des Buches nicht häufiger oder weniger häufig sind als die Wörter in dem restlichen Text, und deswegen ein gutes Bild davon zeigen können, wie häufig die Wörter in dem ganzen Text sind.

Anhand dieser Webseite der Universität Leipzig, <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>, kann man die Frequenz einzelner Wörter nachschlagen. Diese Frequenz wurde vermutlich anhand eines umfangreichen Korpus für jedes Wort festgestellt, leider gibt diese Seite uns keine genaueren Informationen dazu.

Was schon erwähnt wird, ist wie die Kategorien der Häufigkeit aufgestellt worden sind. Das häufigste Wort, was in diesem Korpus als Vergleich dient, ist das Wort „der“. „Der“ gilt hier als das häufigste Wort. Wenn man im Korpus ein Wort sucht, bekommt dieses Wort eine Zahl:  $2^X$ .  $X$  wird bestimmt von der Kategorie, zu der das Wort gehört. Wenn das Wort zu Kategorie 8 gehört, ist die Häufigkeit also  $2^8$ . Das Wort „der“ ist ungefähr  $2^8$  also 256 mal häufiger als das gesuchte Wort. Je größer die Hochzahl ist, je größer das Ergebnis ist und je weniger das Wort (im Vergleich zu „der“) vorkommt. Eine höhere Kategorie heißt also, dass das Wort weniger vorkommt als Wörter aus niedrigen Kategorien. Die höchste Kategorie ist 22, also  $2^{22} = 4194304$  mal weniger häufig als „der“.

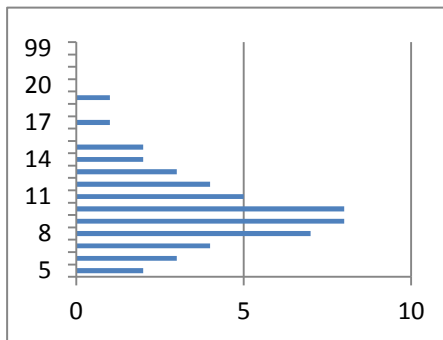
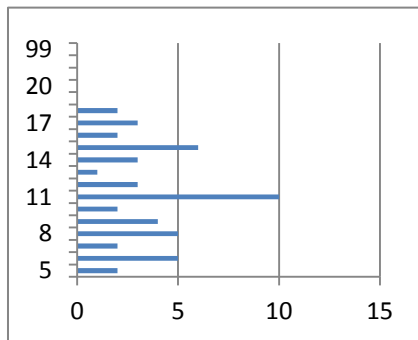
Für diese Untersuchung werden nicht einfach die ersten 50 Wörtern genommen, sondern nur die sogenannten Autosemantika: Substantive (auch substantivierte Adjektive), Adjektive und Verben. Die Hilfsverben, haben, sein und werden, und die Modalverben werden außer

Betracht gelassen, da sie zu den nicht-Inhaltswörtern, den Synsemantika, gehören.

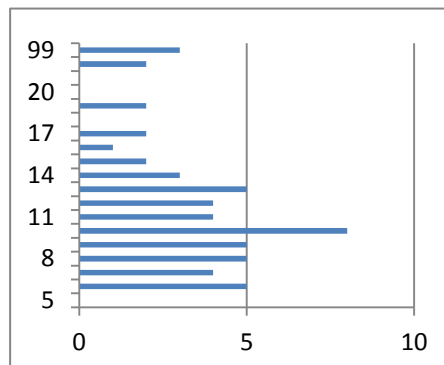
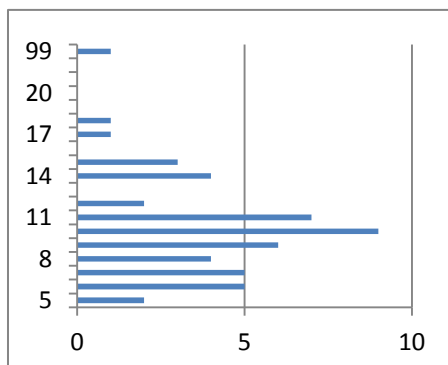
Für die Wörter, die keine Häufigkeitszahl haben, weil sie nicht im Korpus vorkommen, bekommen in dieser Untersuchung die Zahl 99, diese können also auch außer Betracht gelassen werden, da dies nichts Konkretes zeigt. Ein Wort in dieser Kategorie 99 kann immer noch häufiger vorkommen als ein anderes Wort, das zu dieser Kategorie gehört.

Für jedes Buch wurde also die Häufigkeit der ersten 50 Autosemantika des Textes festgestellt. Die genauen Ergebnisse pro Wort stehen im Anhang.

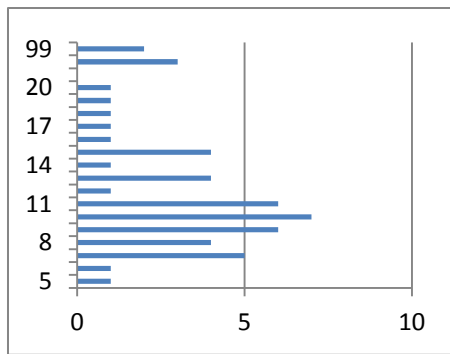
Hier stehen nur die 6 Grafiken, die die Ergebnisse aus jeder Tabelle zeigen. Dadurch wird man ein globales Bild davon bekommen, wie häufig die Wörter aus dem jeweiligen Buch vorkommen.



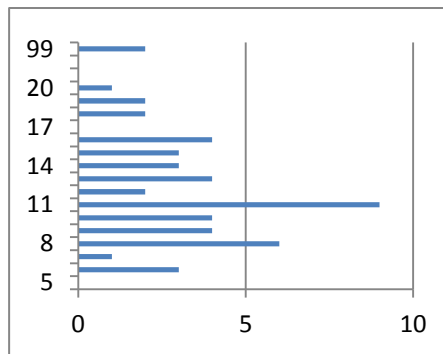
1. Aus dem Leben eines Taugenichts    2. Russendisko



3. Tschick    4. Im Westen nichts Neues



5. Die Verwandlung



6. Schachnovelle

Was man schon feststellen kann, ist, dass in jedem Buch die meisten Wörter zu Kategorie 10/11 gehören. Die größten Unterschiede findet man in der Verteilung der restlichen Wörter. Bei manchen Büchern, vor allem bei *Russendisko* und *Tschick*, sieht man deutlich, dass sie vor allem Wörter auf niedrigen Niveaus enthalten. Bei *Im Westen nichts Neues* und *Schachnovelle* ist diese Verteilung, oder diese Kurve in der Graphik, auch noch zu sehen, bei *Die Verwandlung* und *Aus dem Leben eines Taugenichts* enthalten auch die höheren Niveaus mehr Wörter oder sind die Wörter zumindest mehr über die Niveaus verteilt. Anhand dieser Verteilung, wurde diese Top 6 gestaltet. Die Nummer 1 ist hier das einfachste, Nummer 6 das schwierigste Buch.

### 1. Russendisko und 2. Tschick

Die meisten analysierten Wörter von *Russendisko* gehören zu den Kategorien 8, 9 und 10, was im Vergleich zu den anderen Büchern sehr niedrig ist. Außerdem gibt es nur 2 Wörter, die zu einer höheren Kategorie als Kategorie 15 gehören.

Auch in *Tschick* befinden die meisten Wörter sich in den niedrigsten Niveaus. Jedoch gibt es hier ein wenig mehr Wörter in den höheren Kategorien (höher als 10) als in *Russendisko*.

### 3. Schachnovelle und 4. Im Westen Nichts Neues

Für *Schachnovelle* gibt es nach Kategorie 16 nur noch wenige Wörter, die zu höheren Kategorien gehören. 2 Wörter sind unbekannt, diese stammen aber aus dem Englischen und sind dadurch wahrscheinlich einfach zu erraten.

In *Im Westen* gibt es, im Vergleich zu den anderen Büchern, außer *Die Verwandlung*, relativ viele weniger häufigen Wörter. Im Vergleich zu *Die Verwandlung* bleiben die Wörter aber zum größten Teil noch unter Kategorie 15 und gibt es nur wenige Wörter die weniger häufig vorkommen als Kategorie 17, nur zwei Sonderfälle.

Obwohl die zwei Bücher, vor allem im Falle von *Im Westen*, mehr wenig häufige Wörter

enthalten als zum Beispiel *Aus dem Leben eines Taugenichts*, bleiben die Wörter doch eher im niedrigen Bereich der Graphiken.

## **5. Aus dem Leben eines Taugenichts und 6. Die Verwandlung**

In *Aus dem Leben...* sind die Wörter mehr über die verschiedenen Kategorien verteilt als bei den ersten vier Büchern. Obwohl die höchste Kategorie nur Kategorie 18 ist, ist die Erwartung, dass, wenn man die restlichen Wörter analysiert, die Verteilung gleich bleibt. Jede Kategorie enthält 1 bis 5 Wörter (Ausnahme ist Kategorie 11). Es ist hier also nicht so, dass es die niedrigen Kategorien sind, die die meisten Wörter enthalten, wie zum Beispiel im Falle von *Tschick* oder *Russendisko*. Die Kurve in den Graphiken von diesen Büchern, fehlt hier. Man könnte fast eine gerade Linie zeichnen.

Das Gleiche gilt für *Die Verwandlung*. Die Wörter sind hier am meisten über die verschiedenen Kategorien verteilt. Die Erwartung ist dadurch auch, dass das bei den restlichen Wörtern des Buches auch so bleibt. Außerdem hat dieses Buch die höchste Zahl der Wörter in Kategorie 20, 21 und 22, die höchste Kategorien.

## **6.2. Die LiX-Formel**

Die LiX-Formel ist eine sehr populäre Formel. LiX heißt einfach Lesbarkeitsindex, oder Läsbarhetsindex, wie sie 1968 von dem schwedischen Pädagogikforscher Carl-Hugo Björnsson entwickelt und genannt wurde (Lenhard & Lenhard 2014).

Die LiX-Formel ergibt sich aus der Summe der durchschnittlichen Satzlänge und dem Prozentsatz langer Wörter, das heißt Wörter, die mehr als 6 Buchstaben enthalten (Lenhard & Lenhard 2014). Die Formel sieht also wie folgt aus:

$$\text{LiX} = \emptyset \text{ SL} + \% \text{ IW}$$

$\emptyset \text{ SL}$  = durchschnittliche Satzlänge

$\% \text{ IW}$  = Prozentsatz der langen Wörter

Wenn man die Formel für einen ganzen Text oder einen Fragment eines Textes anwendet, kommt dabei eine Zahl zwischen 25 und 65 heraus.

Die Zahlen werden wie folgt eingestuft:

unter 40: Kinder- und Jugendliteratur

40 bis 50: Belletristik

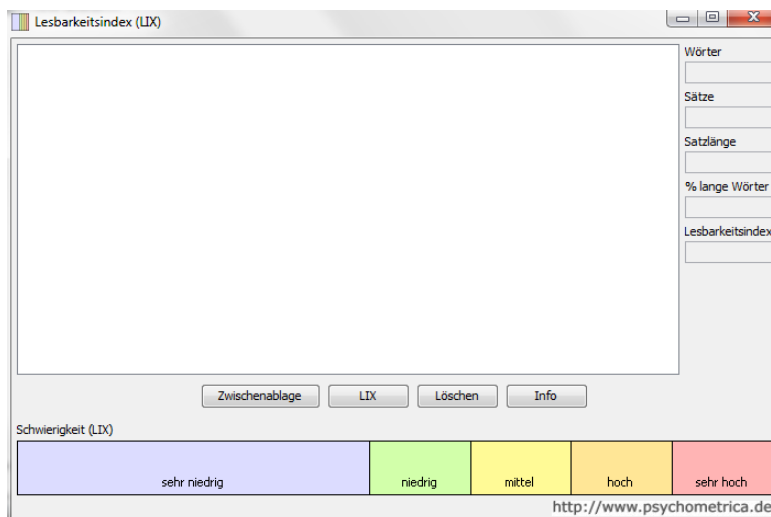
50 bis 60: Sachliteratur

über 60: Fachliteratur  
(Lenhard & Lenhard 2014)

Beispiele für die Anwendung dieser Formel sind eine ungefähre Einschätzung für Schüler und ein nützlicher Indikator um Texte gezielt zu vereinfachen (Lenhard & Lenhard 2014) .

Der Grund dafür, dass in dieser Arbeit ausgerechnet diese Formel benutzt wird, ist dass diese Formel sich nicht nur auf Satzlänge und Wortzahl bezieht, sondern auch „schwierige“ Wörter mit einbezieht. Außerdem wurde von dem Institut für psychologische Diagnostik ein sehr zuverlässiges Programm entwickelt, mit dem man die LiX des ganzen Textes sehr einfach nachprüfen kann.

Anders als bei der Häufigkeitsuntersuchung ist hier der Umfang der Untersuchung. Weil diese Untersuchung nicht mit der Hand sondern mit Software gemacht werden kann, geht es hier um das ganze Buch. Das Programm des LiX-Rechners sieht so aus:



In den weißen Bereich kann man den ganzen Text, in diesem Fall das ganze Buch, hineinkopieren. Wenn man dann LIX klickt, bekommt man automatisch die LiX-Indexzahl. Diese findet man, sowie die Werte für die gesamte Zahl der Wörter, Sätze, Satzlänge und den Prozentsatz der langen Wörter, ganz rechts in diesem Schirm.

Die Ergebnisse von den 6 Büchern sehen wie folgt aus:

	Taugenichts	Russendisko	Tschick	Im Westen	Verwandlung	Schachnovelle
<b>LiX</b>	46,7 (mittel)	41,6 (niedrig)	33,7 (sehr niedrig)	34,1 (sehr niedrig)	52,4 (mittel)	53,2 (mittel)
<b>W</b>	31119	32538	58067	57223	19148	18224
<b>S</b>	1152	2128	4254	4185	649	732
<b>SL</b>	27	15	13	13	29	24
<b>LW</b>	19,7%	26,6%	20,7%	21,1%	23,4%	29,2%

In dieser Tabelle steht in der obersten Reihe, LiX, der LiX-Wert. Die Werte in den anderen Reihen sind die Zahl der Wörter (W), die Zahl der Sätze (S), die durchschnittliche Satzlänge (SL) und der Prozentsatz der langen Wörter (mehr als 6 Buchstaben) (LW).

Was dabei sofort auffällt, ist dass die häufig verwendete Aussage, „Je umfangreicher das Buch, desto schwieriger“ nicht stimmt; die schwierigsten Bücher, *Die Verwandlung* und *Schachnovelle* haben die geringste Wörterzahl und die höchste LiX-Score, und sind damit am Schwierigsten.

Wenn man auf die langen Wörter achtet, heißt es auch nicht unbedingt, dass ein Buch schwierig ist wenn es viele lange Wörter enthält. Obwohl *Tschick* mehr schwierige Wörter zählt als *Aus dem Leben eines Taugenichts*, ist es bedeutend einfacher, und obwohl *Russendisko* außer *Schachnovelle* die meisten schwierigen Wörter enthält, gehört es doch nicht zu den 3 schwierigsten Büchern.

Satzlänge scheint mehr über die Schwierigkeit zu sagen; die Bücher, die kurze Sätze (13 oder 15 Wörter) enthalten, sind die drei einfachsten, und die Bücher mit längeren Sätzen (24 – 29 Wörter) sind die drei schwierigsten Bücher.

Die Top 6, mit oben dem einfachsten und unten dem schwierigsten Werk, sieht in diesem Fall so aus:

	<b>Buch</b>	<b>LiX-Score</b>
1.	Tschick	33,7
2.	Im Westen nichts Neues	34,1
3.	Russendisko	41,6
4.	Aus dem Leben eines Taugenichts	46,7
5.	Die Verwandlung	52,4
6.	Schachnovelle	53,2

Im nächsten Kapitel, Kapitel 7, wird diese Top 6 mit den anderen Listen verglichen.

### **6.3. GeR und literarische Kompetenzniveaus**

Die Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens sind an vielen Schulen bereits ein wichtiger Maßstab, und auch auf der Webseite von Lezen voor de Lijst spielen sie, neben den literarischen Kompetenzniveaus, die dort doch die Hauptrolle spielen, eine große Rolle beim Feststellen des sprachlichen Niveaus.

Die Tabelle dieser Niveaus sieht, wie auch bereits in der Einleitung dieses Kapitel erwähnt, wie folgt aus:

	Russendisko	Tschick	Westen	Schachnovelle	Taugenichts	Verwandlung
Lit. Niveau	N3	N3	N4	N4	N5	N5
GER	B2	B2	B2	B2	C1	C1

Diese Tabelle zeigt uns auch die Top 6; die einfachsten Bücher links, die schwierigsten Bücher rechts.

Auf lezenvoordelijst.nl werden die Niveaus begründet. Leider gibt es noch nicht für alle einzelnen Bücher eine richtige Begründung des Niveaus, da man momentan noch daran arbeitet für jedes Buch die passende Aufgaben, Schüler- und Lehrerseiten herzustellen. Für die Bücher, für die es noch keine Erläuterung zum Niveau gibt, wird hier anhand der Beschreibungen der literarischen Niveaus ein globaler Eindruck davon gegeben, was die Begründung oder Erläuterung für das Buch sein könnte.



## Russendisko<sup>4</sup>

N3:

Die Sammlung Kurzgeschichten ist aus literarischer Sicht Niveau 3 zuzuordnen. Es ist schwieriger sich mit den Figuren zu identifizieren, weil in jeder Kurzgeschichte eine andere Figur die Hauptrolle spielt. Es geht oft um Immigranten aus allen Teilen Europas, also ist es nicht immer einfach für den Leser, sich damit zu identifizieren. Es gibt aber mehrere Anhaltspunkte für Diskussionen, unter anderem die Problematik, die Immigranten begegnen, wenn sie in die deutsche Gesellschaft integrieren wollen. Welche Probleme gibt es? Gibt es Hilfe? Von wem werden sie geholfen? Wo gibt es die größten Missverständnisse? Leser auf Niveau 2 können eventuell Probleme damit haben, die Kurzgeschichten einer Zeit und einem Ort zuzuordnen. Sie können sich in diesem Fall anhand Zeit- und Ortsangaben und Figuren versuchen zu orientieren.

Leser auf Niveau 4 können sich interpretatorisch mit dem Buch auseinandersetzen und die Verfilmung mit einbeziehen.

B2:

Im großen und ganzen ist das Buch in Alltagssprache geschrieben worden. Doch sollte man darauf achten, dass an verschiedenen Stellen Russisch, Umgangssprache und Äußerungen aus der sogenannten Immigrantsprache auftauchen. Diese werden aber in dem Kontext deutlich oder an manchen Stellen auch erklärt. Weil das Vokabular ansonsten nicht allzu schwierig ist, wird Niveau B2 empfohlen.

## Tschick<sup>5</sup>

N3:

„Thematisch bezieht sich der Text vor allem auf die Lebenswelt heutiger Jugendlicher, wobei Probleme wie Außenseitertum, Freundschaft, Pubertät oder erste Liebe behandelt werden. Daneben befasst sich der Text auch mit gesellschaftlichen Problemen wie (Wohlstands-) Verwahrlosung, kulturelle Integration oder philosophischen Themen wie Vergänglichkeit. Der Text weist komplexe strukturelle Bausteine auf, etwa unterschiedliche Zeit- und Bedeutungsebenen oder eine unzuverlässige Perspektive, diese sind jedoch meist explizit markiert. Perspektivenwechsel tritt nicht, Symbolismus nur in geringem Maße auf.“

---

<sup>4</sup> Keine Erläuterung vorhanden; Einschätzung

<sup>5</sup> <http://www.lezenvoordelijst.nl/zoek-een-boek/duits/t/tschick>

LeserInnen auf Niveau 2 werden durch die unmarkierten Zeitsprünge und Phantasien des Protagonisten vor eine große Herausforderung gestellt. Besonders am Anfang müsste bei der Lektüre wohl hilfestellend eingegriffen werden. Für LeserInnen auf Niveaustufe 4 ist die Handlungsstruktur, die streckenweise ganz linear verläuft, einfach zu verstehen.“

B2:

„Der Text weist zwar einige schwierig zu verstehende umgangssprachlich und dialektale Bausteine auf, ansonsten bleibt das Vokabular jedoch zum Großteil auf gebräuchliche Ausdrücke beschränkt. Auch der Satzbau ist äußerst einfach, teilweise sogar parataktisch, gestaltet. Dem Gang der Gedanken und Geschehnisse zu folgen wird dem Leser auf B2-Niveau gelingen.“

### Im Westen nichts Neues<sup>6</sup>

N4:

„Literarisch ist der Roman Im Westen nichts Neues Niveau 3 zuzuordnen. Durch die Ich-Perspektive kann sich der Leser ziemlich leicht in die Hauptfigur hineinversetzen. Dazu ist das Thema eindeutig. Für Schüler auf Niveau 2 wird das Buch vielleicht schwierig sein. Wenn sie aber zuvor Informationen über den Protagonisten und den 1. Weltkrieg bekommen, und Rückkopplungsmöglichkeiten beim Lesen geboten werden, werden auch sie im Stande sein, dieses Buch zu lesen. Für Schüler auf Niveau 4 bietet das Buch interpretatorische Möglichkeiten.“

B2:

„Sprachlich gehört das Buch Niveau B2 an. Außer der Alltags- und Berufssprache kommen auch gelegentlich Wörter aus der Soldaten-Fachsprache vor. Wörter, die im Alltag weniger häufig vorkommen, werden meistens schon im Text erklärt.“

### Schachnovelle<sup>7</sup>

N4:

Das Buch enthält mehrere Bedeutungsebenen, nämlich die Ebene des Schachspiels, und die psychologische Ebene. Diese sind aber so deutlich dargestellt und getrennt, dass man sie deutlich unterscheiden aber auch verknüpfen kann. Leser auf Niveau 4 können also mit diesem Buch einen guten Anfang im Niveau haben, damit es für eine erste Interpretation sehr

---

<sup>6</sup> <http://www.lezenvoordelijst.nl/zoek-eeen-boek/duits/i/im-westen-nichts-neues/>

<sup>7</sup> Keine Erläuterung vorhanden; Einschätzung

geeignet ist, aber auch fortgeschrittene Leser des Niveau 3 können sich bereits damit auseinandersetzen. Außerdem können sie sich mit dem Leiden der Kriegsoffer und wie ihr Leben nach dem Krieg aussieht, bzw. wie sehr der Krieg ihr Leben beeinflusst hat. Die Schüler auf Niveau 5 können sich viel mehr mit dem historischen Hintergrund der Geschichte und den autobiographischen Bezüge auseinandersetzen.

B2:

Im großen und ganzen ist das Buch in alltäglicher Sprache geschrieben worden und die Sätze sind nicht allzu komplex. GER-Niveau B2 wird vorausgesetzt. Obwohl es im größten Teil der Geschichte um das Schachspiel geht, ist die Novelle auch ohne große Schachspielkenntnisse gut zu verstehen, weil vor allem das psychologische Spiel im Vordergrund steht. Für absolute Laien auf dem Gebiet des Schachspiels, ist es aber ratsam, sich über grundlegende Schachbegriffe zu informieren.

#### Aus dem Leben eines Taugenichts<sup>8</sup>

N5:

„Die Schüler müssen sich mit der nicht mehr zeitgenössischen Sprache des Textes, einer 'verschobenen' 'Grammatik der Gefühle' sowie literaturwissenschaftlichen Fachtermini (Novelle, Romantik, Intertextualität, Motive, Symbole usw.) auseinandersetzen. Leseniveau 5 sollte für eine adäquate Lektüre, die die literaturwissenschaftlichen Begriffe auf den Text anzuwenden versteht, mindestens gegeben sein.“

C1:

„Der Text ist auf GER-Niveau C1 anzusiedeln, da der sprachliche Duktus nicht mehr dem des heutigen Deutsch entspricht. Zudem wirken einige Ausdrücke überkommen und dürften den Schülern nicht ohne Weiteres geläufig sein.“

#### Die Verwandlung<sup>9</sup>

N5:

„Die Novelle Die Verwandlung ist bezüglich des literarischen Niveaus vor allem für schon in ersten Ansätzen 'belesene' Schüler geeignet, da der klare, gleichsam 'sachliche' Text geradezu 'nach einer Deutung schreit'.“

---

<sup>8</sup> <http://www.lezenvoordelijst.nl/zoek-een-boek/duits/a/aus-dem-leben-eines-taugenichts/>

<sup>9</sup> <http://www.lezenvoordelijst.nl/zoek-een-boek/duits/d/die-verwandlung/>

C1:

„Die Lexik entspricht stellenweise nicht mehr der heutigen (der Text ist 1915 erschienen); dennoch liegt die größere Herausforderung für die Schüler in der syntaktischen Komplexität der Sätze begründet. Die Schüler sollten für eine gelingende Lektüre daher (mindestens) GER-Niveau C1 mitbringen.“

Es fällt auf, dass die Erläuterungen nicht alle sehr ausführlich sind. Das hat damit zu tun, dass sie alle Teil des sogenannten Quick Scans sind: Schüler und Dozenten sollten, ohne ganze Aufsätze lesen zu müssen, möglichst schnell feststellen können, ob das Buch geeignet und interessant ist.

## **7. Resultate**

Die Resultate der Untersuchung, lassen sich in dieser Tabelle kurz zusammenfassen.

	Russendisko	Tschick	Schachnovelle	Westen	Taugenichts	Verwandlung
Lit. Niveau	N3	N3	N4	N4	N5	N5
GER	B2	B2	B2	B2	C1	C1
Häufigkeit	1	2	3	4	5	6
LiX-Score	41,6	33,7	53,2	34,1	46,7	52,4

Zwei Methoden zeigen objektive, messbare Ergebnisse, nämlich die Häufigkeitsmethode und die LiX-Score. Die LiX-Methode ist am einfachsten anzuwenden, da ein konkretes Ergebnis gegeben wird. Bei der Häufigkeit wurde mithilfe einer Tabelle und Graphik festgestellt, wie viele (von den häufigsten) Wörter(n) man kennen sollte, um das Buch lesen zu können. Das ist zwar immer noch objektiv und messbar, aber schon weniger genau<sup>10</sup>. Danach ist die Skala der literarischen Kompetenzniveaus am genauesten, da sie zwar subjektiver ist, aber immer noch mehr Kriterien bietet als der GER.

Wenn man sie nach Genauigkeit einstuft, wird die Top 4 der Methoden also wie folgt aussehen:

1. LiX
2. Häufigkeit
3. Literarische Niveaus

---

<sup>10</sup> Wenn man keine Instrumente dafür entwickelt. In der Zukunft kann sie viel genauer werden und damit genau so einfach anzuwenden und noch zuverlässiger als die LiX-Methode.

#### 4. GER

Die LiX-Methode ist zwar am einfachsten anzuwenden, aber da sie zu sehr von den anderen Ergebnissen abweicht, wahrscheinlich dadurch, dass sie nur Satz- und Wortlänge misst, ist sie wahrscheinlich nicht so zuverlässig wie die anderen drei Methoden. Die Häufigkeit des Vokabulars sagt mehr. Nicht nur zeigt sie, wie viele Wörter die Schüler ungefähr kennen sollten, aber indirekt auch was für eine Sprache in einem Text verwendet wird. Texte, in dem viele Wörter vorkommen, die nicht häufig im tagtäglichen Leben vorkommen, sind wahrscheinlich Texte mit gehobener, formaler, und/oder altmodische Sprache. Sie sagt also indirekt auch etwas über das allgemeine Sprachniveau, das die Schüler beherrschen sollten; im Allgemeinen verstehen Schüler in der Unterstufe, also Anfänger im Deutschunterricht, informale Sprache besser als formale Sprache; erst in der Oberstufe lernen sie zum Beispiel wie sie in der Fremdsprache einen formellen Brief schreiben und sehen sie Dokumentarfilme für Erwachsene. Außerdem lesen die Schüler meistens erst ab der Oberstufe, auch für das Fach Niederländisch, schwierigere Romane, die in Bezug auf literarischen Stil und historischen Kontext von den Büchern, die sie in der Unterstufe gelesen haben, abweichen (das erwünschte Niveau bei dem Abschluss des Gymnasiums ist nämlich N4 (Witte 2008, 11)).

Letztendlich sieht die Einstufung der Methoden also wie folgt aus:

1. Häufigkeit
2. Literarische Niveaus
3. GER
4. LiX-Score

Man sieht in der Tabelle sofort, dass die ersten drei Methoden eigentlich ungefähr die gleiche Top 6 zeigen; *Russendisko* und *Tschick* sind am einfachsten in Bezug auf das literarischen Kompetenzniveau, GeR-Niveau und auch bei der Häufigkeitsuntersuchung; *Schachnovelle* und *Im Westen* sind um einiges schwieriger und *Taugenichts* und *Die Verwandlung* sind am schwierigsten.

Das könnte bedeuten, dass:

- die ersten drei Methoden ungefähr das gleiche messen;
- eine der ersten drei Methoden als Beweis für die subjektiven Ergebnisse einer (oder beider) anderen der ersten drei Methoden dient;

- die ersten drei Methoden gleich gut funktionieren und/oder einander ergänzen können.

Die erste Möglichkeit ist bereits ausgeschlossen: das tun sie nicht. Sie messen etwas ganz unterschiedliches, nämlich qualitativen Sprachgebrauch (was für eine „Art“ Sprache ist es, subjektiv gemessen mit dem GeR), quantitativen Sprachgebrauch (wie häufig kommen die benutzten Wörter vor, gemessen mit der Häufigkeit der Wörter) und die erwünschte literarische Kompetenz des Lesers (welche literarische Merkmale gibt es, welche Kompetenzen sollte der Leser haben damit er diesen Text versteht, mithilfe des Kompetenzmodells von Witte).

Die zweite Möglichkeit könnte eventuell nachweisen, dass der GeR zwar subjektiv ist, aber auf Erfahrung und Fakten basiert und deswegen doch im großen und ganzen stimmt. Die Einschätzung stimmt überein mit der objektiven Messung der Häufigkeit der Wörter, also könnte das nachweisen, dass der GeR, trotz seiner Subjektivität, richtig funktioniert. Dafür bräuchte man aber mehr Forschung; das kann diese Untersuchung alleine nicht nachweisen. Was aber sicher ist, ist dass, die drei Methoden sich gut ergänzen können. Das Kompetenzmodell von Witte ist zwar umfangreich, aber sagt nicht genügend über die Sprachkenntnisse, die man haben sollte. Da könnte der GeR helfen. Der GeR enthält aber keine konkreten Regeln dafür, wie viele (von den häufigsten) Wörter(n) man für jedes einzelne Niveau kennen sollte. Da könnte eine Liste von den häufigsten Wörtern, um konkret ein Vokabular-Niveau für jedes GER-Niveau festzustellen, hilfreich sein (siehe auch Kapitel 4.3.). Natürlich ist es nicht schlimm, wenn es keine „genauen“ Niveaus sind. Die Häufigkeit von Wörtern kann sich durch Mode schnell ändern und eine Sprache ändert sich ständig; immer kommen neue Wörter, wie *Selfie*, dazu. Auch wenig problematisch ist es, wenn kleine Abweichungen in den Vokabellisten, die die Schüler lernen sollen, gibt, wodurch doch noch unbekannte Wörter in Texten auftauchen. Lesen soll das Wissen und auch den Wortschatz erweitern, es soll nur durch die unbekannt Wörter nicht unmöglich werden das Buch zu verstehen.

Im Idealfall zeigt eine Einschätzung des Niveaus 3 verschiedene Sachen: benötigte literarische Kompetenz, anhand der Niveaus von Witte; benötigte allgemeine Sprachfertigkeit (für das Verstehen von Satzbau, Satzlänge und literarischem Stil), anhand des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens; und das benötigte Vokabular-Niveau. Dieses Niveau zeigt dann die Zahl der Wörter, die ungefähr bekannt sein muss, um das Buch zu verstehen. Diese Zahlen können auch in dem GeR festgelegt werden.

Die LiX-Ergebnisse unterscheiden sich bei allen Büchern sehr stark von den anderen Ergebnissen und scheinen etwas anderes zu zeigen als die anderen Methoden. Wo die anderen Methoden den Inhalt oder Gebrauch der Wörter und Sätze messen, misst diese Methode nur die Form, nämlich ob sie länger als 6 Buchstaben sind und was die durchschnittliche Satzlänge ist. Es sagt in diesem Fall weniger aus über das Niveau; wie bereits erwähnt sind längere Wörter nicht immer unbedingt schwieriger.

Diese Methode sagt also nur etwas über die Form des Textes, nicht über den Inhalt, also hier brauchte man auch eine andere Methode zur Ergänzung, wenn man eine präzisere Einschätzung machen möchte. Es wird zwar mit messbaren Aspekten, die man mit dem Computer einfach berechnen kann, sehr objektiv gearbeitet, aber es misst nichts in Bezug auf Stil, Vokabular oder literarische Merkmale. Die Schlussfolgerung ist also, dass diese Methode weniger geeignet ist für das Einschätzen des Niveaus eines Romans als die anderen drei Methoden zusammen. Eine Kombination ist auch kaum möglich, denn die Ergebnisse liegen zu weit aus einander wenn man sie mit einer der anderen Methoden vergleicht. Deswegen gilt sie, zumindest in dieser Untersuchung, als die schlechteste Methode.

## **8. Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht**

Es sollte deutlich sein, dass vor allem der GeR Anpassungen braucht: es sollte ein konkretes Niveau von Vokabularkennntnis zeigen, damit deutlich zu sehen ist, wie viele von den häufigsten Wörtern die Schüler jetzt, im Falle von Lesefertigkeit rezeptiv, beherrschen. Es wird eine deutliche Skala von Vokabularniveaus gebraucht, die sowohl zeigen kann, wie schwierig ein Buch ist, und wie groß das Vokabular eines Schülers sein sollte. So werden, genauso wie bei den literarischen Kompetenzniveaus, Material und Schüler gematcht. Im Idealfall werden diese Vokabularniveaus und den GeR also zusammengefügt (siehe auch Kapitel 4.3). Das hat dann selbstverständlich Effekt auf den Unterricht, nämlich, dass Vokabular mehr Aufmerksamkeit bekommen und ausführlicher geübt werden sollte. Aber auch in Bezug auf Literatur braucht es neue Abstimmungen, im GeR und auch im Unterricht.

### **8.1. Umsetzung des literarischen Programms an der Schule**

Wie bereits in Kapitel 5 erwähnt, ist der GeR eher undeutlich in Bezug auf Literatur in der Schule. Für Niveau B2 sollte man „zeitgenössische literarische Prosatexte“ verstehen können, aber wie bereits erwähnt, brauchen diese Texte nicht unbedingt einfacher zu sein als ältere Texte. Die Frage ist aber auch, was heißt „zeitgenössisch“? Heißt das von diesem Jahrhundert, heißt das bis die fünfziger Jahre von letztem Jahrhundert?

Noch unklarer wird es auf Niveau C1 vom GeR: „Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen“.

Sind alle „ältere“ literarische Werke immer komplex und lang? Und sind zeitgenössische Texte das denn nicht? Und was ist eigentlich „komplex“?

Auch in der Schule ist es in vielen Fällen unklar, was die Schüler bei ihrem Abitur Deutsch jetzt können sollten. Für Niederländisch gibt es aber schon Regeln:

„Das Niveau, die Genres und der Entstehungszeitraum der literarischen Texte sind nicht vorgegeben, wodurch die Begrifflichkeit und der literaturhistorische Kontext an Kontur verlieren. In der Muttersprache niederländisch sind zwölf Werke zu lesen, von denen drei vor 1880 erschienen sein müssen.“ (Van der Knaap 2014, 214-215)

Diese Regeln sind leicht auf die anderen Sprachen zu übertragen. Zwölf Werke für jede Fremdsprache, Englisch, Französisch und Deutsch (und an manchen Schulen auch Spanisch) sind wahrscheinlich zu viel, aber für jedes Jahr ein oder zwei Bücher ist schon konkreter und machbar. Man könnte dazu noch vorschlagen, um mindestens 1 Buch, das vor 1880 erschienen ist, zu lesen. Es ist also notwendig, dass der GeR Deutlichkeit bietet über welche Art Romane die Schüler lesen können müssen und dass in Curricula auch deutlich festgestellt wird, wie viele und welche Bücher gelesen werden sollten.

Für jede Sprache sollten Bücher gelesen werden, auch in dem Mutterspracheunterricht. Wenn man bei Niederländisch schon erklären würde, was ein bestimmter literarischer Begriff bedeutet, wie es konkret aussieht anhand einiger Beispiele in Texten und Schüler damit üben lässt, wäre es logisch, dass Schüler diese Kenntnisse auch in dem Fremdsprachenunterricht anwenden können. Auch wenn Schüler schon einiges über ein bestimmtes Thema oder einen bestimmten kulturhistorischen Kontext gelernt haben, wäre das logischerweise übertragbar auf die anderen Sprachen. Diese Hypothesen sind leider noch nicht ausführlich erforscht worden, aber sie bieten sicherlich Möglichkeiten für die Unterrichtspraxis (Van der Knaap 2014, 222).

## **8.2 Vokabulartraining**

Die Tatsache, dass Wortschatz für das Leseverstehen unheimlich wichtig ist, ist einer der ältesten Auffassungen in der Unterrichtsforschung (Sedita 2005, 33). Im Unterricht sollte also gerade das Vokabular erweitert werden. Heutzutage werden im Unterricht häufig nur die Vokabellisten von dem jeweiligen Kapitel, mit dem die Schüler gerade arbeiten oder



gearbeitet haben, gelernt. Die Vokabeln werden zuhause gepaukt, zwei Tage (oder sogar am letzten Abend) vor der Prüfung, um sie danach wieder zu vergessen. Sie werden also gelernt für die Prüfung, für eine Note, obwohl ein gutes Vokabular zu haben auch beim Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen sehr wichtig ist. Diese Tatsache wird den Schülern wahrscheinlich kaum oder gar nicht erklärt, aber sie sind nicht wirklich Schuld daran. Die Lehrer sollten mehr auf Vokabular achten und ihm mehr Aufmerksamkeit schenken, mehr als nur eine Prüfung nach jedem Kapitel, gerade weil es so wichtig ist. Für das Erweitern des Vokabulars gibt es keine „ideale“ Methode; man braucht sowohl indirektes Vokabeltraining als auch direktes Vokabeltraining (Sedita 2005, 34). Die einzige ideale Methode ist also eine gemischte Methode.

### **8.2.1. Indirektes Vokabeltraining**

Je mehr man liest, desto mehr Wörter man lernt. Die Schüler öfter dazu bringen etwas zu lesen, zum Beispiel in einer Lesestunde in einer Doppelstunde, vergrößert das Vokabular. Schüler sollten viele verschiedene Textarten auf verschiedenen Niveaus lesen, also auch (zu) einfache Texte bis sehr herausfordernde Texte. Zuhören wenn jemand (der Dozent) vorliest, kann auch eine sehr gute Quelle von neuen Wörtern sein (Sedita 2005, 35).

Das Wachsen des Vokabulars ist sehr aber ein sehr langsamer Prozess und braucht mehrere „Bloßstellungen“ an Wörtern; die Schüler sollten die Wörter häufiger sehen. Das heißt nicht unbedingt, dass sie das Wort und seine Definition oder ein Synonym wiederholen, aber den Wörtern in verschiedenen Kontexten begegnen sollten. Wenn wir einem Wort jedes Mal in einem anderen Kontext begegnen, bekommen wir mehr und mehr Informationen über das Wort, bis wir verstehen in welchen Kontexten es auftaucht und, letztendlich, was es bedeuten kann. Je mehr Informationen wir bekommen, desto einfacher wird es für uns ein Wort zu definieren. (Sedita 2005, 36) Denn Hintergrundinformation ist die Erfahrung und Kenntnis von der Welt, die die Schüler haben. Man braucht mehr Informationen für das Verstehen eines Textes als nur Vokabular; es ist manchmal auch sinnvoll um mehr über das Thema zu wissen. Wenn man viel über ein bestimmtes Thema weiß, beherrscht man außerdem auch das benötigte Vokabular dieses Themas. (Sedita 2005, 36)

Eine der Möglichkeiten dieses implizite Lernen sichtbar zu machen, ist die Schüler während des Lesens eine Liste mit Wörtern, die einem gefallen haben oder sehr wichtig für das Verstehen des Textes fanden, anfertigen zu lassen. Wenn man als Dozent mehr Einfluss oder

Sicht darauf haben möchte, was die Schüler jetzt aus dem Text gelernt haben, kann man sie mit einer Checklist arbeiten lassen (Sedita 2005, 36).

Man kann dann kontrollieren, in wie weit Schüler sich ein Wort gemerkt haben, ob sie die Bedeutung auch verstehen, oder dass sie es noch nie gesehen oder gehört haben. Außerdem haben die Schüler dann selbst auch einen Überblick von dem, was sie jetzt gelernt haben und was noch nicht. Ein Beispiel von solch einer Liste sieht wie folgt aus:

Wort	Kann ich definieren	Habe ich gesehen/gehört	Kenne ich nicht

### **8.2.2. Direktes Vokabeltraining**

Es ist zwar unmöglich alle Wörter explizit zu erklären und für alle Wörter ihre möglichen Kontexte zu zeigen, aber manchmal ist es doch sinnvoll um für manche Wörter direkte Instruktion anzubieten. Die Wörter, die man als Dozent erklären sollte, sind die Wörter, die für das Verstehen der der Textstelle oder des ganzen Textes wichtig sind, sinnvoll in mehreren Situationen und ungewöhnlich in tagtäglicher Sprache aber häufig in Büchern vorkommen (Sedita 2005, 5). Dozenten sollten für diese Wörter klare Erklärungen geben und Beispiele von Bedeutungen und Kontexte von diesen Wörtern zeigen, und den Schülern die Möglichkeit bieten diese Wörter und Beispiele zu diskutieren, zu analysieren und vor allem anzuwenden(Sedita 2005, 38). Die Schüler könnten ihre eigene Definition (in eigenen Wörtern) aufschreiben, Beispiele von Situationen oder Kontexten in denen die Wörter benutzt werden können geben, Synonyme oder andere Assoziationen aufschreiben, und Sätze bilden in denen die Wörter deutlich ihre Bedeutung zeigen. (Sedita 2005, 38). Man könnte zum Beispiel auch die Schüler in Gruppen arbeiten lassen, damit sie ihre neuen Wörter mit anderen teilen und es den anderen Schülern erklären können, damit sie es besser merken können.

Nicht nur ganze Wörter lernen und verstehen kann dazu helfen, das Vokabular zu vergrößern. Auch wenn man nur „Teile“ der Wörter, Morpheme, lernt, kann man neue Wörter in einem Text zumindest teilweise verstehen oder sogar die Bedeutung selbst feststellen (Sedita 2005, 38). Es ist dabei auch wichtig, dass man „Word conciousness“ stimuliert. Schüler sollten nämlich verstehen, wie geschriebene Sprache sich von gesprochener Sprache unterscheidet und wie Wörter eigentlich aussehen und gebildet werden, und sich bewusst werden von

Komplexitäten (Sedita 2005, 37). Eine Möglichkeit wäre die Schüler während des Lesens Listen von Wörtern, die sie interessant finden, anfertigen lassen, oder mit Morphemen experimentieren lassen, zum Beispiel so viel wie möglich verschiedene Wörter zu finden oder auszudenken, in denen dieses Morphem vorkommt. Dadurch können sie sich davon bewusst werden welche Wörter etwas mit einander zu tun haben und wie man das eine Wort oder Morphem benutzen kann um das andere Wort zu verstehen.

Letztendlich gibt es dann noch Vokabeln pauken. An dieser Stelle ist es vor allem wichtig sich davon bewusst zu sein, dass die Listen aus der Methoden, die an Schulen benutzt werden, nicht immer die Wörter enthalten, die man zu den häufigsten Wörtern zählen kann.

„Meerschweinchen“ ist ein gutes Beispiel davon; es wird in den meisten Methoden bereits früh angeboten, in einem Kapitel in dem die Haustiere genannt werden. Natürlich gehört es thematisch dazu, aber ist es wirklich wichtig? Die Schüler, die ein Meerschweinchen haben, werden es im Wörterbuch nachschlagen können und es sich merken, da es für sie wichtig ist. Die anderen Schüler brauchen es nicht, sie werden es wahrscheinlich nie verwenden.

Deswegen ist es wichtig, dass die Schüler vor allem aus Texten lernen, wie oben beschrieben. Zusätzlich können dann noch Vokabellisten, die die häufigsten Wörtern (und eventuell Phrasen) für gesprochene und geschriebene Sprache enthalten, gepaukt werden.

### **Schlussfolgerung**

Wenn man die Lesbarkeit eines Textes feststellen möchte, sind die vielen Lesbarkeitsformeln nicht die beste Wahl. Obwohl sie sehr einfach anzuwenden sind, auf jeden Fall heutzutage, wenn man einen Computer zur Verfügung hat, sind sie nicht zu empfehlen. Sie rechnen oft mit Wort- und Satzlänge, meistens benutzen sie die Zahl von Silben, Buchstaben oder Wörtern um die Schwierigkeit festzustellen, aber den Inhalt dieser Wörter und Sätze werden außer Betracht gelassen. Das ist ihr größter Fehler. Zum Beispiel längere Wörter, die einen „einfacheren“, transparenten Kopf enthalten, sind nicht unbedingt schwieriger als manche freien Morpheme. Im Gegensatz: die Bedeutung der längeren, transparenten Wörter lässt sich oft viel einfacher erraten als freie Morpheme, die nicht so häufig vorkommen. Auch in Bezug auf Satzlänge werden Fehler begangen. Konjunktionen machen zum Beispiel einen Satz zwar länger, aber nicht immer schwieriger. Natürlich ist es abhängig davon, wie viele Konjunktionen ein Satz enthält, aber in den meisten Fällen bieten Konjunktionen Kontext und zeigen sie die Verhältnisse zwischen Phrasen, Haupt- und Nebensätzen und sogar ganzen Absätzen.

Außerdem ist schon nachgewiesen worden, dass die verschiedene Formeln die gleichen Absätze ganz unterschiedlich einschätzen; in Formeln A ist der Text für die Grundschule geeignet, andere Formeln zeigen, dass der Text eher für 15-Jährigen geeignet ist. Das macht die Formeln unzuverlässig und damit unbrauchbar.

Die Frage, die heutzutage sehr wichtig ist, ist wie viele Wörter man kennen sollte um einen Text lesen zu können. Und vor allem: welche Wörter. Tschirner hat festgestellt, dass man auf dem niedrigsten Niveau von Sprachfertigkeit ungefähr 5000 Wörter braucht um ein einfaches Buch lesen zu können. Und zwar die 5000 häufigsten Wörter der deutschen Sprache. Wenn man aber eine „text coverage“ von 98% erreichen, also einen Text zu 98% verstehen, sodass man den Inhalt versteht, möchte, braucht man für die meisten literarischen Texte 8000 Wörter.

Diese Zahl und die Häufigkeit der Wörter hat Tschirner anhand eines Korpus festgestellt. Dies zeigt aber sofort den Nachteil dieser Methode: man ist sehr von dem Korpus abhängig. Wenn das Korpus nur Zeitungen enthält, kommen Wörter, die in der gesprochenen Sprache sehr häufig vorkommen, wie „hallo“ und Wörter aus der Umgangssprache, sehr wenig vor. In Büchern kommen sie aber häufig vor, was dazu beitragen könnte, dass manche Bücher zu schwierig eingestuft werden. Auch wird an den meisten Schulen in den Niederlanden noch nicht viel mit den häufigsten Wörtern des Deutschen gearbeitet, sondern lernen die Schüler die Wörter aus der Vokabellisten der Methode, also brauchte man zuerst eine Umsetzung an den Schulen.

Die meisten Schulen arbeiten aber schon mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Dieser Referenzrahmen bietet für alle Länder in Europa eine Skala von Niveaus, die sehr allgemein beschrieben werden. Für jedes Niveau gibt es für jede Fertigkeit, Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören, eine Liste von Can-Do-Statements, mit denen die Lerner, oder in den meisten Fällen Schüler, sich identifizieren können. Es sind klare Ziele, die man in vielen Methoden für den Fremdsprachenunterricht wiederfindet.

Die Tatsache, dass diese Niveaus sehr allgemein beschrieben werden, ist einerseits notwendig, da man keine genauen Richtlinien für den Unterricht in allen europäischen Ländern herstellen kann. Der Unterricht ist dafür zu unterschiedlich. Andererseits ist der Referenzrahmen dadurch an manchen Stellen nicht deutlich genug, zum Beispiel in den Niveaubeschreibungen in denen Literatur vorkommt. Es werden Wörter wie „komplex“ genannt, aber nicht definiert, und auch die Behauptung, zeitgenössische Literatur sei einfacher

als ältere Werke, ist fragwürdig.

Außerdem bietet der Referenzrahmen nur eine Einschätzung, keine klare, objektive und messbare Variablen, wie Umfang des Wortschatzes. Jede Einstufung in diese Skala, sei es ein Schuler oder ein Buch, ist nur eine subjektive Einschätzung von demjenigen, der an dem Moment beurteilt.

Die letzte Methode ist die von Theo Witte und sie stuft an erster Stelle die Schüler in eine Skala von literarischer Kompetenz ein. Die Niveaus beschreiben die Arten oder Niveaus von Lesern, mit denen die Schüler sich identifizieren können. Anhand dieser Niveaus und die dazu gehörenden literarischen Eigenschaften wurden auch Bücher eingestuft, wodurch eigentlich ein Matching von Lesern und Büchern entsteht. Die Niveaus stellen klare Eigenschaften dar, die Bücher entweder enthalten oder nicht. Es ist immer noch subjektiv, aber weil es deutlich ist für welche Leser es geeignet sein sollte, ist es oft nicht schwierig die Bücher einzustufen. Nachteil ist, dass die Schwierigkeit der Sprache nicht bewertet wird. Das Modell ist ursprünglich für den Mutterspracheunterricht entworfen, also ist es logisch, dass die Sprache nicht mit einbezogen worden ist. Um es auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen, brauchte man aber eine zusätzliche Skala, auf der man die erwünschte Sprachfertigkeit zeigen kann. Im Moment wird das mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen gemacht, aber auch der ist, wie bereits erwähnt, zu subjektiv.

In der Untersuchung ging es also darum, welche Methode ihre Schwächen überwinden konnte. Die Resultate sind sehr interessant; der Gemeinsame europäische Referenzrahmen hat mehrere Bücher auf dem gleichen Niveau eingestuft, die Skala von Witte war schon um einiges präziser, die Häufigkeit der Wörter zeigte eine Skala von 1 bis 6 und die LiX-Formel zeigte für jedes Buch einen Wert, der einer Art von Texten entsprach. Diese Ergebnisse wichen aber sehr von den anderen Ergebnissen ab, also konnten sie nur verworfen werden. Die Häufigkeit war hier die beste Methode, da sie eine Skala von 1 bis 6 darstellte, also für jedes Buch ein anderes Urteil feststellen konnte, und objektiv, nämlich anhand Daten, festgestellt worden ist.

Für den Unterricht ist diese Methode aber noch nicht so geeignet. Wie bereits erwähnt, ist diese Methode noch in Entwicklung und wird sie noch nicht an vielen Schulen angewendet. Im Idealfall wird diese Methode mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen verknüpft; der ist bereits sehr bekannt und wird an vielen Schulen benutzt. Dadurch würde der GeR objektiver, denn es enthält in dem Fall schon einen messbaren Faktor. Für den Inhalt des

Textes ist die Skala der literarischen Kompetenz von Witte ein guter Maßstab, den sicher nicht vergessen werden darf. Sie bietet Deutlichkeit in Bezug auf literarische Komplexität, etwas, was der GeR auch nicht kann, oder auf jeden Fall bisher noch nicht richtig gemacht hat. Betrachten wir also die Hauptfrage dieser Arbeit:

*Was ist die beste Methode für das Einstufen der Lesbarkeit von Texten im Deutsch als Fremdspracheunterricht in den Niederlanden?*

kann man schließen, dass man am besten eine Kombination von den drei Methoden der Häufigkeit von Wörtern, des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens und der literarischen Kompetenzniveaus zur Einstufung von Texten am besten für den Unterricht geeignet ist.

Das bedeutet aber, dass der Fremdsprachenunterricht sich mehr auf Vokabular fokussieren sollte. In der Schule sollten nicht nur Wörter gepaukt werden, sondern sollten die Schüler sich mehr mit Wortschatz beschäftigen, direkt und indirekt. Einerseits sollten sie mehr lesen, wodurch sie mehr Wörter begegnen, andererseits sollte dafür gesorgt werden, dass sie auch mit den neuen Wörtern, oder sehr häufigen Wörtern, arbeiten, damit sie sie besser merken können und in der Zukunft sofort verstehen und eventuell auch benutzen können. Außerdem sollten die Schüler ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Wörter aus verschiedenen Teilen entstehen, und dass man, wenn man die einzelnen Teile versteht, auch andere Wörter verstehen kann.

Um den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen und die Curricula an den Schulen weiter zu verdeutlichen, sollte auch diskutiert werden, ob es eine Möglichkeit dafür gibt, den Literaturunterricht bei Deutsch mit anderen Sprachen zu kombinieren oder manche Vorschriften aus dem Curriculum der Mutterspracheunterricht auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen, zum Beispiel wie viele Werke gelesen werden sollte. Es gibt selbstverständlich viele Überschneidungen, weil die literarischen Merkmale und Begriffe für jede Sprache gelten und literarische Werke sich teilweise auch in kulturhistorischem Kontext überschneiden können. Diese mögliche Übertragung bräuchte aber noch mehr Forschung, um nachzuweisen ob Schüler die Parallele sehen und zum Beispiel literarische Begriffe auch von der einen auf die andere Sprache übertragen können.

## Literaturverzeichnis

Anderson, R.C. & A. Davison (1988): Conceptual and Empirical Bases of Readability Formulas, in Davison, A. & G.M. Green (Hrsg.): Linguistic Complexity and Text Comprehension: Readability Issues Reconsidered. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. S. 23-53

Bruce, B. & A. Rubin (1988): Readability Formulas: Matching Tool and Task, in Davison, A. & G.M. Green (Hrsg.): Linguistic Complexity and Text Comprehension: Readability Issues Reconsidered. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. S. 5-22

Chall, J.S. (1988): The Beginning Years, in: Zakaluk, B. L & S. J. Samuels (Hrsg.): Readability: It's Past, Present & Future. Delaware: International Reading Association. S. 2-13

DuBay, W.H. (2004): The Principles of Readability. Costa Mesa, California: Impact Information.

Flesch, R. (1949): The Art of Readable Writing. New York: Harper.

Klare, G.R. (1988): The Formative Years, in: Zakaluk, B. L & S. J. Samuels (Hrsg.): Readability: It's Past, Present & Future. Delaware: International Reading Association. S. 14-34

Knaap, E. van der (2014): Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. In: *Deutsch Als Fremdsprache* 2014:4, S. 213-223

Lenhard, W. & A. Lenhard (2014): Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson. verfügbar unter: <http://www.psychometrica.de/lix.html>. Bibergau: Psychometrica.

Nation, I.S.P (2006): How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening? in: *The Canadian Modern Language Review*. 63:1, S. 59-82

Obermayer, A. (2013): Bildungssprache im grafisch designten Schulbuch. Eine Analyse von Schulbüchern des Heimat- und Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt KG

Sedita, J. (2005): Effective Vocabulary Instruction, in: *Insights on Learning Disabilities* 2(1), S. 33-45

Trim, J., B. North & D. Coste (2001): Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Tschirner, E. (2004): Breadth of vocabulary and advanced English study: An empirical investigation, in *Electronical Journal of Foreign Language Teaching*. 1:1, S. 26-38

Tschirner, E. (2010): Wortschatz, in H-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch Vol 1.* . Berlin: Mouton de Gruyter. S. 236-245

Witte, T. (2008): Het Oog van de Meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO- en VWO-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Verfügar unter: <http://www.lezenvoordelijst.nl/documents/proefschrift.pdf>



## Anhang

Die Häufigkeit der ersten 50 Autosemantika des Textes, für die 6 Bücher

### 1. Taugenichts

<b>Wort</b>	<b>Häufigkeitskategorie</b>
alle	5
gut	5
lassen	6
machen	6
Welt	6
wohl	6
Arbeit	6
Haus	7
sagen	7
Vater	8
Kopf	8
Augen	8
Glück	8
Schnee	8
sitzen	9
treten	9
Dach	9
Tür	9
Brot	10
Frühling	10
erwerben	11
müde	11
lustig	11
Schlaf	11
warm	11
schief	11
Sonnenschein	11

einfallen	11
Knochen	11
Rad	11
lieb	12
tummeln	12
Mühle	12
füttern	13
hinausgehen	14
rauschen	14
wischen	14
emsig	15
recken	15
sonnen	15
dehnen	15
Sperling	15
zwitschern	15
brausen	16
Tagesanbruch	16
Taugenichts	17
tröpfeln	17
Türschwelle	17
Schlafmütze	18
rumoren	18

## 2. Russendisko

<b>Wort</b>	<b>Häufigkeitskategorie</b>
alle	5
viel	5
Stadt	6
leben	6
Woche	6

Art	7
Partei	7
bringen	7
schnell	7
jede	8
Soldaten	8
Sommer	8
sprechen	8
nächste	8
versuchen	8
Volk	8
Geschäft	9
verbunden	9
Karriere	9
Tatsache	9
hoffen	9
offiziell	9
Post	9
Ursache	9
Händler	10
beteiligen	10
Nachricht	10
betreiben	10
deutsch	10
fliegen	10
aufnehmen	10
Juden	10
Zahlung	11
Rhythmus	11
Mitgliedschaft	11
sauber	11
Pass	11
Propaganda	12

Vorfahren	12
Antisemitismus	12
Gerücht	12
Wiedergutmachung	13
marschieren	13
ausbreiten	13
verleugnen	14
verantwortungsvoll	14
kommunistisch	15
Arbeitssieg	15
Altnazis	17
ostdeutsch	19

### 3. Tschick

<b>Wort</b>	<b>Häufigkeitskategorie</b>
ganz	5
Zeit	5
kommen	6
stehen	6
Polizei	6
sehen	6
Eltern	6
klar	7
Angst	7
wissen	7
fragen	7
sagen	7
Sicherheit	8
versuchen	8
Polizisten	8
älter	8

Fernsehen	9
glauben	9
sitzen	9
erfahren	9
Tisch	9
denken	9
Blut	10
Autobahn	10
Kaffee	10
aussehen	10
schätzen	10
deutsch	10
beantworten	10
ehrlich	10
Station	10
Held	11
kriegen	11
enden	11
anfangen	11
Aufregung	11
Bein	11
Hose	11
Geruch	12
Schuhen	12
blutig	14
Gebüsch	14
hüpfen	14
Autobahnpolizei	14
Kaffeemaschine	15
foltern	15
schwindlig	15
Bringer	17
pissen	18

vollgeschifft	99
---------------	----

#### 4. Im Westen Nichts Neues

<b>Wort</b>	<b>Häufigkeitskategorie</b>
machen	6
lassen	6
geben	6
Fall	6
lange	6
bleiben	7
weiß	7
liegen	7
wissen	7
Stück	8
Kilometer	8
schaffen	8
zufrieden	8
Essen	8
kräftig	10
anbieten	10
doppelt	10
Rand	10
Front	10
rote	10
fassen	10
Schlag	10
Vorsicht	11
Rätsel	11
Zigaretten	11
Reserve	11
dasein	12

Magen	12
satt	12
Wurst	12
Rindfleisch	13
ablösen	13
Bohnen	13
Löffel	13
Hering	13
mager	14
verzweifeln	14
vorbeikommen	14
Zigarren	15
auftreiben	15
einfüllen	16
zuwinken	17
Kochgeschirr	17
Waschschüssel	19
Freßsucht	19
Küchenbulle	22
Tomatenkopf	22
Brotportion	99
leerkriegen	99
Rauchportionen	99

## 5. Die Verwandlung

<b>Wort</b>	<b>Häufigkeitskategorie</b>
viel	5
sehen	6
erhalten	7
liegen	7
Höhe	7
richtig	7

finden	7
Kopf	8
Augen	8
Vergleich	8
Morgen	8
Tisch	9
denken	9
Rücken	9
hart	9
Traum	9
teilen	9
geschehen	10
Umfang	10
Zimmer	10
hängen	10
klein	10
Wand	10
Bett	10
Bauch	11
gänzlich	11
Bein	11
heben	11
braun	11
verwandeln	11
dünn	12
erwachen	13
ausbreiten	13
unruhig	13
kläglich	13
ungeheuer	14
Ungeziefer	15
Reisender	15
Bettdecke	15



flimmern	15
wohlbekannt	16
gewölbt	17
Versteifung	18
bogenförmig	19
Musterkollektion	20
Tuchwaren	22
panzerartig	22
Niedergleiten	22
Menschenzimmer	99
auseinandergepackt	99

## 6. Schachnovelle

<b>Wort</b>	<b>Häufigkeitskategorie</b>
Land	6
stehen	6
Kinder	6
spielen	7
Gespräch	8
Groß	8
Stunde	8
laufen	8
Freunde	8
letzte	8
Name	9
Gesicht	9
Bewegung	9
Gast	9
üblich	10
Orchester	10
Vogel	10
Mitternacht	10

drängen	11
lächeln	11
schießen	11
Reporter	11
blicken	11
Koffer	11
Abfahrt	11
schief	11
Bekannter	11
herrschen	12
neugierig	12
rar	13
Blume	13
schleppen	13
Prominenter	13
Mützen	14
ausrufen	14
abgehen	14
Geleit	15
Getümmel	15
interviewen	15
unerschütterlich	16
Geschäftigkeit	16
Blitzlicht	16
Verständnislos	16
Gesellschaftsraum	18
Passagierdampfer	18
photographieren	19
Promenadendeck	19
aufsprühen	20
Telegraphenboys	99
Deckshow	99