



Der Jugendroman als ‚literarisches‘ Zugeständnis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts?

Kritische Überlegungen zum Mehrwert von Jugendromanen im Französischunterricht

Marina Ortrud M. Hertrampf (Passau)

HeLix 20 (2026), 27-47. doi: 10.11588/helix.2026.1a.114978

Abstract

With the explicit mention of the reading of young adult novels in French lessons at the upper secondary level, the Bavarian curriculum (called LehrplanPLUS) reinforces a new orientation towards current literary works that go beyond the canonised 'school reading classics'. After clarifying the understanding of the term 'young adult fiction', the question is addressed as to how far the concrete selection of texts and the design of existing school editions take into account the added poetic value of fictional texts in addition to the linguistic and content-related competence goals of foreign language teaching, i.e. it is critically discussed to what extent aesthetic, stylistic and narrative dimensions are taken into account in order to experience the special potential of literary works in contrast to non-fiction texts and thus contribute to the formation and strengthening of aesthetic sensibility.

All rights reserved. Dieser Artikel ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die Weiterverwendung des hier bereitgestellten Artikels ist ohne die ausdrückliche Genehmigung von HeLix (und/oder des/der Verfassers/in) nicht gestattet.

Der Jugendroman als ‚literarisches‘ Zugeständnis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts?

Kritische Überlegungen zum Mehrwert von Jugendromanen im Französischunterricht

Marina Ortrud M. Hertrampf (Passau)

Vorbemerkung

Es besteht kein Zweifel darüber, dass literarische Texte mit der Kompetenzorientierung für den schulischen Fremdsprachenunterricht massiv an Bedeutung verloren haben. Gleichzeitig gerieten auch die klassischen Schullektüren des modernen Fremdsprachenunterrichts in die Kritik. In der Tat hat der traditionelle Kanon der großen Klassiker der französischen Literatur – angefangen von Molière über Balzac zu Sartre, Camus und Ionesco – in diesen Kontexten an Relevanz verloren.

Im Zentrum der aktuellen Lehrpläne – wie der schulischen Alltagspraxis – stehen allerdings ohnehin eindeutig nicht-fiktionale Texte, da ihre Referenzialität und ihr Pragmatismus im Rahmen der Kompetenzorientierung mit ihrem expliziten Gegenwartsbezug eine vermeintlich größere Relevanz im Lebensalltag aufweisen. Das heißt jedoch nicht, dass literarische Texte – und auch nicht die des traditionell bildungsbürgerlichen Schulkansons – in ganz Deutschland komplett *passé* wären. Das zeigt sich ganz besonders mit Blick auf Bayern, das ja in vielerlei Hinsicht ein wenig anders ist als andere Bundesländer.

Mit Blick auf den Bayerischen Lehrplan für den gymnasialen Französischunterricht in der Oberstufe (d.h. in den Jahrgangstufen 10 bis 12/13), der im Folgenden fokussiert wird, manifestiert sich diese *exception bavaroise*, diese Andersartigkeit, in einem interessanten Spannungsverhältnis von Tradition und Modernität. Denkt man an den ursprünglich

von Roman Herzog geäußerten, legendär gewordenen Slogan „Laptop und Lederhose“,¹ so scheint dies in vielfacher Hinsicht ein Charakteristikum Bayerns zu sein – eben auch hinsichtlich des Stellenwerts von (kanonisierter) Literatur im Lehrplan: Da ist auf der einen Seite ein gewisser Konservatismus festzustellen, der bspw. darin zum Ausdruck kommt, dass sich selbst im durchgängig kompetenzorientierten Lehrplan noch explizite ‚Relikte‘ des traditionellen Schulkanons finden. Auf der anderen Seite stellt der Verweis auf die Lektüre von ‚Jugendromanen‘ einen durchaus innovativen Zugang dar, wobei die implizite Kanonisierung von Texten allein durch die Nennung einer bestimmten Untergattung fiktionaler Erzähltexte mitunter so implizit gar nicht ist.

Im Folgenden wird am Beispiel des Bayerischen Lehrplans für den gymnasialen Französischunterricht in der Oberstufe dargelegt, welchen Stellenwert literarische Texte (überhaupt noch) haben, für welche Kompetenzziele Literatur curricular herangezogen werden soll und welche literarischen Texte dabei explizit und implizit benannt werden. Ausgehend von der Erkenntnis, dass die explizite Nennung der terminologisch schwer greifbaren ‚Gattung‘ des Jugendromans einen per se breiten impliziten Kanon eröffnet, wird zunächst nach den Verständnisweisen des Begriffs der *littérature de jeunesse* im Allgemeinen und des *roman de jeunesse* im Speziellen gefragt. Daran anschließend wird der Frage des didaktischen respektive literarischen Mehrwertes dieser Gattung im Gegensatz zur ‚Erwachsenenliteratur‘ nachgegangen.

Zum Stellenwert literarischer Werke im Bayerischen Lehrplan für den gymnasialen Oberstufenunterricht Französisch

Neben dem für die Jahrgangsstufen 9-12 noch gültigen Lehrplan für das G8 ist seit dem Schuljahr 2017/18 jahrgangsstufenweise der neue LehrplanPLUS für das reformierte, nunmehr wieder 9-jährige Gymnasium in Kraft getreten. Dieser durchgängig kompetenzorientiert formulierte Lehrplan liegt gegenwärtig allerdings erst in der Entwurfsfassung für die zukünftigen Jahrgangsstufen 9 bis 12 vor.

¹ WOLF, „Laptop und Lederhose“, o.S.

Der Bayerische Lehrplan des G8 sieht/sah? in der Qualifikationsphase, d.h. in den Jahrgangsstufen 11 und 12 unter der Rubrik „Umgang mit Texten und Medien“ die Begegnung mit fiktionalen literarischen Texten vor. Dabei wird explizit eine ganze Reihe von ‚Klassikern‘ benannt: Es soll eine „Begegnung mit einzelnen Komödien von Molière anhand von Auszügen, möglichst in Verbindung mit Theateraufführungen oder Verfilmungen“² stattfinden und es soll „ggf. [also fakultativ?!] eine Fabel von La Fontaine“³ gelesen werden. Gefordert wird weiter die „Begegnung mit mindestens einem narrativen Text des 19. Jahrhunderts anhand von Auszügen (z. B. Balzac, Flaubert, Maupassant, Stendhal, Zola)“⁴ sowie „mit mindestens zwei Beispielen der Lyrik des 19./20. Jahrhunderts (z.B. Baudelaire, Eluard, Mallarmé, Prévert, Rimbaud, Verlaine)“.⁵ Ferner soll ein „Drama aus dem 20./21. Jahrhundert (z. B. Beckett, Ionesco, Sartre)“⁶ behandelt werden. Schließlich soll „ein Werk der erzählenden Literatur des 20. oder 21. Jahrhunderts als Ganzschrift (z.B. Camus, Duras, Modiano, Pennac, Sagan, Sartre, Schmitt, Tournier) und ggf. ein weiteres Werk in Auszügen oder als Ganzschrift (z.B. ein geeigneter Jugendroman aus der Reihe *Prix des lycéens allemands*)“⁷ im Unterricht behandelt werden. Im vorliegenden Kontext besonders interessant ist weder die Dominanz narrativer Textgattungen noch die explizite Nennung von ‚klassischen‘ Autoren und damit deren Quasi-Kanonisierung, sondern vielmehr der Hinweis auf die Lektüre eines zeitgenössischen ‚Jugendromans‘.

Auch der LehrplanPLUS verzichtet nicht komplett auf die explizite Nennung von Autoren (interessanterweise bleibt es bei der Begegnung mit einer Komödie von Molière und einer Fabel von La Fontaine), setzt mit der expliziten Nennung der Lektüre von Jugendromanen aber verstärkt auf die Neuausrichtung hin zu aktuellen literarischen Erzählwerken, die über die kanonisierten ‚Schullektüreklassiker‘ der Höhenkamm-literatur hinausgehen.

² ISB: „Jahrgangsstufen-Lehrplan, Jahrgangsstufen 11/12‘ Französisch (Fs1, Fs2, Fs3)“.

³ Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd.

⁷ Ebd.

Die Beschäftigung mit literarischen Werken zählt im LehrplanPLUS zu den Text- und Medienkompetenzen und wird konkret unter dem Lernbereich „Kulturelle Bildung“ gefasst, der als übergreifendes Kompetenzziel wie folgt definiert wird:

Die Auseinandersetzung mit Gegenständen der Kulturellen Bildung eröffnet den Schülerinnen und Schülern Zugänge zu Kunst und Kultur sowie zum eigenen künstlerischen Potenzial. Ein differenziertes ästhetisches Wahrnehmen, Erleben und Gestalten erfahren sie als Bereicherung des Lebens und der eigenen Persönlichkeit.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Bewusstsein für künstlerisches Schaffen und schätzen die Bedeutung kultureller Leistungen für die Gesellschaft.

Kulturelle Bildung dient einer ganzheitlichen Bildung. Sie fördert eine Lebensgestaltung, in der sowohl Individualität, z.B. Werthaltungen und Identität, als auch gesellschaftliche Teilhabe ihren Ausdruck finden.⁸

Mit der Betonung der kulturellen als „ganzheitliche[r] Bildung“ wird implizit auch mitangesprochen, dass die Beschäftigung mit ästhetisch überformten und fiktionalen Artefakten nicht nur funktionale sprachliche und kommunikative Kompetenzen schult, sondern auch einen zentralen Beitrag zur Förderung weiterer transversaler Kompetenzen⁹ leistet, so etwa hinsichtlich inter- und transkultureller Kompetenzen, aber auch ganz entscheidend zur Entwicklung der Fiktionalitätskompetenz¹⁰ sowie der literarisch-ästhetischen Kompetenz beiträgt. Damit wird – zumindest im-

⁸ ISB: „LehrplanPLUS. Kulturelle Bildung“.

⁹ Zu dem breiten Spektrum unterschiedlicher Teilkompetenzen der literarischen Kompetenz siehe z.B. SURKAMP, „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“.

¹⁰ Vgl. RÖSSLER, „Es gibt Dinge, die gibt's gar nicht'. Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht“.

plizit – einerseits die lebensweltliche Relevanz literarischer Texte anerkannt,¹¹ die durch die „Befreiung von dem unmittelbaren Druck der Lebenspraxis“¹² affektive Komponenten freisetzen können und andererseits neben dem informationsentnehmenden auch das ästhetische Lesen stark gemacht, bei dem „ein reflexives, metakognitives Element ins Spiel“¹³ kommt und das Lesen zu einem persönlichkeitsbildenden Prozess werden lässt.

Konkret kommt der Literatur in den Fachlehrplänen dann allerdings tatsächlich eine eher untergeordnete Bedeutung zu. Zudem wird die Lektüre kurzer narrativer Texte in Ergänzung zum Schulbuch selbst bei Französisch als F1 und F2 erst in Klassenstufe 9 vorgesehen, geraten wird hierbei explizit zu Auszügen aus Jugendromanen.

Mit Blick auf die Oberstufe scheint der Jugendroman, wie bereits erläutert, mitunter die Lektüre von ‚nicht markierter‘ Allgemeinliteratur, inklusive der Klassiker, ersetzen zu können. So ist im LehrplanPLUS für die Jahrgangsstufe 10 (Französisch als F1 und F2) die Lektüre eines „Jugendroman[s] (z.B. aus der Auswahl zum *Prix des lycéens allemands*) in Auszügen“¹⁴ vorgesehen, für die F3 „in mindestens einem Auszug“. In Jahrgangsstufe 11 ist schließlich „ein Jugendroman (z. B. aus der Auswahl zum *Prix des lycéens allemands*) als Ganzschrift“¹⁵ zu behandeln.

Wenn dem Jugendroman so viel Gewicht im (bayerischen) Französischunterricht verliehen wird, so stellt sich die Frage, wie der Begriff ‚Jugendliteratur‘ bzw. ganz konkret ‚Jugendroman‘ dabei definiert wird.

¹¹ Vgl. hierzu: „Die lebensweltliche Relevanz literarischer Texte hängt [...] davon ab, dass das Vorwissen des Lesers über Handlungen, seine ethischen Vorstellungen und seine Gefühle angesprochen werden und dass er, wenn auch nur vorübergehend, die Welt aus einer anderen Perspektive sieht.“ (BREDELLA, „Die lebensweltliche Relevanz literarischer Texte. Grundzüge einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik“, 260).

¹² BREDELLA, „Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens“, 130.

¹³ Ebd., 129.

¹⁴ ISB: „LehrplanPLUS. Französisch 10 (1. und 2. Fremdsprache)“.

¹⁵ Ebd.

Was ist überhaupt Jugendliteratur und was ein Jugendroman?

Die Behandlung von (Kinder-) und Jugendliteratur im Fremdsprachen-, hier konkret im Französischunterricht ist zweifelsohne kein Novum:¹⁶ Neben einer Vielzahl fachdidaktischer Einzelbeiträge werden spätestens seit den 2000er Jahren immer mehr Titel in die Programme der Schulbuchverlage wie Cornelsen, Diesterweg, Klett und Schöningh, sowie in Reclams Roter Reihe aufgenommen. Besonders befördert wurde dieser Trend durch den schon im Kontext der Auszüge aus dem LehrplanPLUS erwähnten *Prix des lycéens allemands*, einem Literaturwettbewerb, der 2004 nach dem französischen Vorbild des *Prix Goncourt des lycéens* als Initiative des Institut Français Deutschland in Kooperation mit dem Klett Verlag initiiert wurde.¹⁷ So gilt heute also umso mehr, was Daniela Caspari bereits 2007 konstatierte, nämlich, dass es „heute, anders als vor einem Jahrzehnt, nicht mehr notwendig [ist], die Lektüre von KJL im Französischunterricht zu rechtfertigen“¹⁸ und in der Tat bezieht sich das Bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (kurz ISB) hinsichtlich der Begründung der neuen Relevanz des Jugendromans auch auf Daniela Caspari und ihr Plädoyer zum Einsatz von (Kinder-) und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht.¹⁹

Was wird nun aber unter Jugendliteratur gefasst? In der Kinder- und Jugendliteraturforschung werden drei Teilkorpora differenziert. Die spezifische Kinder- und Jugendliteratur umfasst Texte, die speziell für Kinder oder Jugendliche verfasst wurden und entsprechend auf altersge-

¹⁶ Für einen Forschungsüberblick zur (Kinder-) und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht siehe z.B. O’SULLIVAN/ RÖSLER, *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht* und CASPARI, „A la recherche d’un genre encore mal connu. Zur Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur für den Französischunterricht“.

¹⁷ Vgl. INSTITUT FRANÇAIS: „Prix des lycéens allemands“.

¹⁸ CASPARI, „A la recherche d’un genre encore mal connu. Zur Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur für den Französischunterricht“, 13.

¹⁹ Vgl. ISB: „Hinweise zur Vorschlagsliste zur Jugendliteratur“ und Caspari/Steininger (2016). CASPARI/STEININGER, „Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht“.

mäße Vereinfachungen und Reduktionen auf Makro-, Diskurs- und Mikrostruktur setzen, ohne dabei freilich per se anspruchslos zu sein.²⁰ Unter dem Begriff der intentionalen Kinder- und Jugendliteratur werden Texte gefasst, „die nach den Vorstellungen der Erwachsenen (Verleger, Kritiker, Lehrer, Eltern usw.) für Kinder und Jugendliche geeignet sind.“²¹ Damit sind also durchaus auch Texte gemeint, die nicht speziell für junge Leser verfasst wurden, aber für diese Gruppe als geeignet bewertet oder mittels Adaptationen für Kinder und Jugendliche zugänglich gemacht werden. Der Terminus ‚Jugendlektüre‘ bezeichnet hingegen Texte, die tatsächlich von Jugendlichen rezipiert werden, dabei kann es sich natürlich um spezifische und intentionale Jugendliteratur handeln, oftmals fallen hierunter aber – wie auch die prämierten Romane des *Prix des lycéens allemands* zeigt – auch allgemeinliterarische Texte.

Implizit anschließend an die Definitionsansätze von O’Sullivan/Rösler (2013) definiert der LehrplanPLUS den Jugendroman explizit als Teilbereich der Jugendliteratur gemäß der Definition von Chelebourg: „[...] je me propose de considérer la littérature de jeunesse comme le corpus des œuvres non pas seulement produites ou éditées à destination de la jeunesse, mais en quelque sorte reconnues par elle pour la qualité d’immersion fictionnelle qu’elles favorisent.“²² Auch wenn Chelebourgs Definition der *littérature de jeunesse* in Richtung Jugendlektüre geht und damit potentiell auch Werke der ‚unmarkierten Allgemeinliteratur‘ unter dem Begriff subsumiert werden können, zeigt sich in der Verknüpfung mit der Nennung des *Prix des lycéens allemands* als einer Form der Quasi-Kanonisierung, dass letztlich die pädagogische Perspektive, die den Jugendroman „in erster Linie als Medium der Erziehung [sieht], das Kenntnisse, Normen und Werte vermittelt“²³ sowie die (leser)psychologische Perspektive, die sich an den „Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen der Zielgruppe“²⁴ orientieren, im Mittelpunkt des Begriffszuschnitts stehen.

²⁰ Vgl. O’SULLIVAN, „Einfachheit im (kinder)literaturtheoretischen Diskurs“.

²¹ O’SULLIVAN/RÖSLER, *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, 26.

²² CHELEBOURG, *Les fictions de jeunesse*, 8-9.

²³ O’SULLIVAN/RÖSLER, *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, 27.

²⁴ Ebd.

Dies wird in den ergänzenden Informationen zum LehrplanPLUS auch explizit artikuliert, wenn es dort zu den gemeinhin üblichen Auswahlkriterien²⁵ heißt: „Eine Mitbeteiligung der Lernenden als Lesende an der Auswahl sollte sichergestellt werden. Aus motivatorischen Gründen sollte das Kriterium der Lesefreude (auch im Sinne von #lesen.bayern)²⁶ immer bedacht werden.“²⁷ Nun ist die hier angesprochene Förderung der Lesefreude zweifelsfrei ein sehr gutes Ziel, doch ohne an dieser Stelle genauer auf die *per se* überaus begrüßenswerte Initiative zur Förderung der Lesekompetenz eingehen zu können, ist anzumerken, dass auch hierbei die übergreifende Zielsetzung in erster Linie darin liegt, die Schüler:innen „fit im Fach“ zu machen. Der ästhetischen Perspektive wird damit also hier wie dort eine deutlich untergeordnete Rolle zugewiesen bzw. wird sie gar nicht berücksichtigt. Im Fokus stehen stets andere Kompetenzen.

Gleichwohl der LehrplanPLUS größtmögliche Offenheit bei der konkreten Auswahl von Schullektüren lässt, stellen die Nennung der Subgattung des Jugendromans sowie die Prämierung mit dem *Prix des lycéens allemands* als Auswahlkriterium deutliche Lenkungen dar. Unterstützt wird diese implizite Kanonisierung durch die vom ISB zur Verfügung gestellte „Liste erprobter Werke“,²⁸ die zwar explizit nicht Teil des Lehr-

²⁵ Vgl. z.B. SURKAMP/NÜNNING, *Englische Literatur unterrichten*, 39-50.

²⁶ Die Initiative #lesen.bayern startete im Schuljahr 2018/2019 und richtet sich an alle Lehrkräfte aller Fächer und Schularten. Ausführlicher hierzu: Die Initiative #lesen.bayern – Fit im Fach durch Lesekompetenz [<https://www.lesen.bayern.de/initiative/> (letzter Zugriff: 20.10.2025)].

²⁷ ISB: „LehrplanPLUS. Französisch 10 (1. und 2. Fremdsprache)“.

²⁸ ISB: „Hinweise zur Vorschlagsliste zur Jugendliteratur“. Die „Liste erprobter Werke“ benennt die folgenden Werke: Olivier Adam, *Je vais bien, ne t'en fais pas* (2000); Muriel Barbery, *L'élégance du hérisson* (2006); Tahar Ben Jelloun, *Le racisme expliqué à ma fille* (1998) [ist das nicht ein Essay? Wie fügt sich der Text in die Gattung ‚Jugend-Roman‘? und *Un fait divers et d'amour* (2008); Jean-Philippe Blondel, *La Coloc* (2015); Marie Féraud, *Anne ici – Selima là-bas* (1978); Isabelle Gagnon, *La fille qui rêvait d'embrasser Bonnie Parker* (2010); Anna Gavalda, *Ensemble, c'est tout* (2005) und *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* (1999); Joseph Joffo, *Un sac de billes* (1973); François Lelord, *Le voyage d'Hector ou la recherche du bonheur* (2007); Thierry Lenain, *Un pacte avec le diable* (2001); Claire Mazard, *Une arme dans la tête* (2014); Jean-Claude Mourlevat, *Silhouette*

plans ist, als Auswahlhilfe für Lehrkräfte dem *per se* freien Lehrplan damit aber letztlich doch einen ganz explizit formulierten Kanon von Best-Practice-Beispielen beigibt.

Welchen Mehrwert bringen Jugendromane im Französischunterricht der Oberstufe? Exemplarische Lektüren

Wie Caspari und Steiniger (2016) herausgearbeitet haben, liegt der pädagogisch-didaktische Mehrwert von Jugendromanen in ihrer plurikategorialen Einfachheit: Auf inhaltlicher Ebene weisen Jugendromane einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler:innen auf, der identifikationsstiftend und anregend wirken kann. Dem ist aber auch entgegenzuhalten, dass es sich gerade bei Jugendromanen vielfach um sogenannte Problembücher handelt, die mitunter den moralischen Zeigefinger in einer derart pädagogisierenden Weise erheben, dass dies auf junge Menschen eher abstoßend wirkt. In konzeptueller Hinsicht ist der Anteil von Leerstellen sowie metaphorischen und symbolischen Bedeutungsdimensionen stark reduziert, was das Verstehen vereinfachen soll. Auf sprachlicher Ebene dominieren zumeist einfache Satzkonstruktionen, ein zeitgemäßer und adressatennaher Wortschatz und ein (meist recht) hoher Dialogizitätsgrad.²⁹ Schließlich weist die überwiegende Mehrheit von Jugendromanen in narrativ-ästhetischer Hinsicht eine deutlich geringere Komplexität und einen wesentlich geringeren Grad an ästhetischer Verschlüsselung auf als nicht altersgruppenmarkierte Romane.³⁰ Gerade im Mangel an Leerstellen und einer allzu großen Simplifizierung liegt eines der ‚Hauptprobleme‘ spezifischer und intentionaler Jugendromane, die, folgt man Michel

(2013); Marie-Aude Murail, *Simple* (2004); Jean-Paul Nozière, *Maboul à zéro* (2003); Mikaël Ollivier, *Tout doit disparaître* (2007); Anne Quesemand, *Métro fantôme* (1997); Éric-Emmanuel Schmitt, *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* (2002); Brigitte Smadja, *Il faut sauver Saïd* (2003) und Anne Vantal, *Un été outre-mer* (2006).

²⁹ Der Aspekt der Mündlichkeit ist im Französischen nicht zuletzt aufgrund der verwendeten Tempora der relevant, weist zugleich aber auch die Schwierigkeit umgangssprachlicher, m.E. grammatikalisch inkorrektur Formen auf, vgl. MER-TENS, „Kinder- und Jugendliteratur in der Sek. I/II – zur Einführung“, 5.

³⁰ Vgl. CASPARI/SCHINSCKE, „Leben in mehreren Kulturen. Zum Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern für Ziele des interkulturellen Lernens“, 477.

Tourniers Ideal aller literarischen Texte, einen ebenso aktiven impliziten Leser erfordern sollten wie ‚Erwachsenenromane‘. So formuliert Tournier in seinem Essay *Les vertes lectures* entsprechend: „J’ai eu l’occasion d’écrire que publier un roman, c’était livrer au public la moitié d’un roman, et attendre de chaque lecteur qu’il écrive l’autre moitié dans sa tête à mesure qu’il lit.“³¹

Nun muss die narrativ-ästhetische Einfachheit spezifischer Jugendromane oder Jugendlektüren natürlich nicht heißen, dass diese Texte automatisch literarisch so unterkomplex sind, dass sie für Erwachsene nicht gewinnbringend lesbar oder gar als ‚minderwertig‘ einzustufen sind, wie es kritische Stimmen zur Jugendliteratur auch immer wieder äußern. Als eines von vielen anderen Beispielen soll hier exemplarisch ein Jugendroman vorgestellt werden, der bislang nicht Eingang in die „Liste“ etc. gefunden hat: Pascal Teulades spezifischer Jugendroman *Le petit prince de Calais* (2016) genannt werden, der 2018 auf der Shortlist für den Deutsch-Französischen Jugendliteraturpreis war.³² Der 168 Seiten umfassende, mit einigen Zeichnungen illustrierte Roman erzählt die Fluchtgeschichte des 15-jährigen eritreischen Jungen Jonas, der von seiner Familie ganz allein auf die Flucht geschickt wird, um dem Zwangseinzug zum Militärdienst zu entkommen. Einziger ‚Begleiter‘ von Jonas, der Fische und das Meer liebt, ist sein zerlesenes Meereskundebuch, das er wie einen Schatz hütet und das ihm Trost spendet. Nach einer langen und gefährlichen Reise ‚strandet‘ Jonas schließlich am ersten Dezember im ‚Dschungel von Calais‘, dem 2016 aufgelösten Lager irregulärer Immigranten, die über den Ärmelkanal weiter nach Großbritannien migrieren wollten. Lichtblicke des leidvollen Überlebens im Lager sind die Besuche gleichaltriger französischer Jugendlicher aus Calais, die (letztlich vergeblich) versuchen, mit Jonas, der nur seine eritreische Muttersprache Tigriña spricht, in Kontakt zu kommen. Am 24. Dezember schließt der offenkundig endende Roman nicht etwa mit einem Happy End sondern mit dem rätselhaften Verschwinden des Jungen. Die thematische Relevanz (Flucht

³¹ TOURNIER, *Les vertes lectures*, 7.

³² Vgl. DEUTSCH-FRANZÖSISCHER JUGENDLITERATURPREIS, „Pascal Teulade“.

und Migration als Themen unserer Gegenwart; Stichwort Lebensweltbezug) ist offensichtlich,³³ doch zugleich weist der Roman auch narrative wie ästhetische Besonderheiten auf, welche die literarische Lesekompetenz fördern. In narrativer Hinsicht strukturieren vor allem die narrativen Vorspanne zu den einzelnen Kapiteln den Romanfortgang und stellen die Verbindung zu der in Eritrea verbliebenen Familie her, die in vorweihnachtlicher Vorfreude jeden Tag auf Nachricht von Jonas hofft.³⁴ Trotz einer strukturell einfachen Prosa-Sprache charakterisiert sich Teulades *écriture* durch ihre Poesie (Metaphern, Vergleiche etc.). Die poetisch-metaphorische Anlage des Romans lässt so die Interpretation des offenen Endes zu, dass Jonas mit seinem Ertrinken im Ärmelkanal letztlich Erlösung in seiner ‚Heimat‘ gefunden hat. Wie der Romantitel mit seiner explizit markierten Referenz auf Antoine de Saint-Exupéry's *Le Petit Prince* und die Anspielung auf die biblische Geschichte von Jonas und dem Wal verdeutlichen, spielt zudem Intermedialität als zentrales Verfahren postmoderner Literatur eine wichtige Rolle.

Ein gewisses Gegenbeispiel stellt ein geradeweg klassischer Schullektüretitel dar, der auf der „Liste erprobter Werke“ zu finden ist: Joseph Joffos autobiographisch inspirierter Roman *Un sac de billes* (1973). Der in seiner Originalfassung 252 Seiten umfassende Roman wurde von Klett schon sehr früh auch für den Französischunterricht didaktisch aufbereitet. Zudem liegt neben zwei Verfilmungen (von Jacques Doillon aus dem Jahr 1975 und die von Christian Duguay aus dem Jahr 2017) auch eine Comic-Adaptation von Vincent Bailly (2017) vor. Damit ist die gesamte Palette der Punkte abgedeckt, die bei der Auswahl von Schullektüren gemeinhin als berücksichtigungswert erachtet werden. Abgesehen davon, dass Joffos Roman heute wohl kaum mehr als Jugendroman gelesen wird, erscheint vor dem Hintergrund der erstrebenswerten ganzheitlichen Kompetenzförderung die Tatsache höchst problematisch, dass die Klett-Ausgabe den Originaltext auf 64 Seiten respektive 95 Seiten in der Version mit Audio-Book kürzt und Joffos Text „seiner literarischen Identität

³³ Für einen vor allem thematisch orientierten Ansatz zum Einsatz im Französischunterricht siehe TOPF, „Un jour Jonas partit ...“.

³⁴ Die Hervorhebung der Bedeutung christlicher Feste sowie der biblische Inter-text („Jonas und der Wal“) stellen freilich eine kulturelle Referenz auf Eritrea als christlich geprägtes Land dar.

[dadurch] beraubt“³⁵, dass sämtliche „Unbequemlichkeiten der Literatur“³⁶ durch stark vereinfachende Umschreibung beseitigt werden. Damit bleibt zwar der inhaltliche Gehalt des Romans erhalten, die poetisch-narrativen Besonderheiten werden dadurch aber vollständig zugunsten des (vermeintlich) pädagogisch-didaktischen Mehrwerts getilgt.

Nicht bei allen Titeln der „Liste erprobter Werke“ wird indes auf derart ‚fragmentierte‘ und ‚deformierte‘ Editionen verwiesen. Dies gilt insbesondere für die Werke, die entweder gar nicht von deutschen Schulbuchverlagen oder in Reclams Roter Reihe ediert wurden. Zugleich fällt auf, dass neben den ‚alten‘ Lektüreklassikern wie Joseph Joffos *Un sac de billes* oder Marie Férauds *Anne ici – Selima là-bas* (1978) etwa mit Muriel Barbery's *L'élégance du hérisson* (2006), Anna Gavaldas *Ensemble, c'est tout* (2005) und *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* (1999), François Lelords *Le voyage d'Hector ou la recherche du bonheur* (2007) oder Éric-Emmanuel Schmitts *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* (2002) vergleichsweise viele Titel empfohlen werden, die als Bestseller der regelmäßig leerstellenarmen populären Massenliteratur zuzurechnen sind, somit ebenfalls in erster Linie inhaltsgeleitete Lektüren erlauben und bestenfalls pädagogischen, kaum aber poetischen Mehrwert aufweisen.

Resümierend lässt sich konstatieren, dass der pädagogisch-didaktische Mehrwert der Einfachheit als basal-poetisches Prinzip der Komplexitätsreduktion³⁷ nicht zwangsläufig mit dem konkreten literarisch-ästhetischen Mehrwert einhergeht. Zugespißt könnte man schließlich formulieren, dass die curriculare Integration von Jugendromanen als *aurea mediocritas* in einem Widerstreit zwischen *Anciens et Modernes* zu verstehen ist: Der Jugendroman also als literarisches Zugeständnis an die *Anciens*, an die ‚Traditionalisten‘, die für literarische und ästhetische Bildung und damit für die Lektüre fiktionaler literarischer Texte eintreten. Dank der definitorischen Offenheit des Begriffs des Jugendromans, die

³⁵ So MICHLER zu einem italienischen Roman: „Carlo Cassola: *La Ragazza di Bube* in ‚italiano facile‘. Leistung und Grenzen einer vereinfachten Schulausgabe“, 33.

³⁶ WEINRICH, *Wege der Sprachkultur*, 249.

³⁷ Vgl. O'SULLIVAN/RÖSLER, *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, 28 und BURWITZ-MELZER/O'SULLIVAN, *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht*.

(zumindest potenziell) auch All-Age-Romane subsumiert und sich nicht allein auf stark pädagogisierende Problemromane und gekürzte, sprachlich vereinfachte und didaktisch überarbeitete Adaptionen bezieht, kann dieses Zugeständnis auch tatsächlich positiv und als Chance zur Leseförderung bewertet werden. Zentral erscheint dabei – unabhängig davon, ob es sich um einen jugendliterarischen oder allgemeinliterarischen Text handelt –, dass eine Edition verwendet wird, die ggf. leicht gekürzt, aber keinesfalls sprachlich bearbeitet ist.

Fazit und Ausblick

Wie dargestellt, können Jugendromane als ein durchaus realistisch gangbarer Weg betrachtet werden, wie im Fremdsprachenunterricht authentische literarische Texte der Gegenwart (auch als Ganzschrift) behandelt werden können. Ganz besonders sinnvoll erscheint dies allerdings als Erstkontakt mit französischen Originaltexten,³⁸ den man im Anschluss an den ‚alten‘ Weinrich in kleinen Häppchen aber sicher schon im Anfängerunterricht ermöglichen sollte: Die Literatur, so sagt Weinrich, und hier erscheint die Spezifizierung hin zur Jugendliteratur sinnvoll, „gehört [...] nicht etwa erst in die Oberstufe oder die Mittelstufe, sondern sie gehört schon in die ersten Lektionen des Sprachunterrichts.“³⁹

Um es noch einmal klar zu formulieren, die hier artikulierten Bedenken gegenüber der im Bayerischen Lehrplan immer stärker hervortretenden Dominanz jugendliterarischer Werke richtet sich – zumindest im Falle der genuinen *romans de jeunesse* – keinesfalls gegen die *10^e art* an sich, zu der die *littérature jeunesse* von der französischen Bildungspolitik erklärt wurde,⁴⁰ denn ganz unbestritten gibt es eine große Vielzahl auch literarisch und ästhetisch hochwertiger Jugendromane. Vielmehr geht es – und das gilt in gleichem Maße für den All-Age-Anteil der Jugendliteratur und letztlich für alle Lektüren – darum, dass der Fokus fast ausschließlich auf die *histoire* und damit auf die narrativ verhandelten Themen gelegt

³⁸ Vgl. hierzu: „Als Einsteigerliteratur erzeugt die Kinderliteratur eine Basis für die spätere Rezeption komplexerer literarischer Texte.“ (O’SULLIVAN/RÖSLER, *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, 28)

³⁹ WEINRICH, *Wege der Sprachkultur*, 250.

⁴⁰ Vgl. MINISTÈRE DE LA CULTURE, „La littérature jeunesse, un genre à part entière“.

wird. Hierauf deutet m.E. auch der explizite Verweis darauf, dass idealerweise solche Werke ausgewählt werden sollten, die verfilmt wurden und sehr viel deutlicher noch der Hinweis auf die Verschlagwortung nach curricular relevanten Themen durch die Verlage oder das ISB im Falle der Best-Practice-Liste. Gerade mit Blick auf das interkulturelle Lernen ist die Fokussierung auf die Makrostruktur fiktionaler Werke sicher von Bedeutung, stellt aber eben nur einen Teil der grundsätzlich vielfältigen Potenziale von Literatur dar und lässt ästhetische Bildungsziele tendenziell außen vor.

Dabei darf natürlich nicht ignoriert werden, dass es gerade vor dem Hintergrund der Freiheiten, die aktuelle Lehrpläne in der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts in der Oberstufe gewähren, im Ermessen der einzelnen Lehrkraft liegt, inwieweit auch die Diskurs- und Mikrostruktur, d.h. die erzählerischen und ästhetischen Eigenheiten der jeweiligen *écriture* Berücksichtigung finden – daher ist die Stärkung literaturdidaktischer wie literaturwissenschaftlicher Anteile in der Lehrerbildung auch so zentral. Nur wenn es Universitätsdozent:innen gelingt, zukünftige Lehrer:innen für die kreative und ganzheitliche Auseinandersetzung mit literarischen Werken nachhaltig zu begeistern, werden diese aktiv als Mediator:innen und Multiplikator:innen der literaturwissenschaftlichen Ideale eintreten.

Doch zurück zur spezifischen ‚Problematik‘ des Jugendromans: Die für die Lesemotivation sowie für die Inhalts- und Spracharbeit gerade so förderliche Einfachheit jugendliterarischer Texte steht der Erarbeitung des poetischen Mehrwerts fiktional-literarischer Texte vielfach hinderlich entgegen. Nun bildet aber die Herausarbeitung der ästhetischen, stilistischen und erzählerischen Dimensionen gerade den Kern, um die besonderen Potenziale literarischer Werke im Gegensatz zu faktual-expositorischen Texten begreif- und erfahrbar zu machen und damit zur Ausbildung und Stärkung des ästhetischen Empfindens beizutragen.

In gewisser Weise treten bei der thematisch-inhaltsbezogenen Behandlung von Jugendromanen folglich der pädagogisch-didaktische

Mehrwert und der literarische Mehrwert fiktionaler Narrationen in Konkurrenz zueinander.⁴¹ Was dabei mehrheitlich den Kürzeren zieht, braucht und soll nicht weiter ausgeführt werden. Anstatt aber einmal aufs Neue ins Lamentieren zu verfallen und ganz in der Weinrichschen Tradition schlicht für die Lektüre von ‚Erwachsenenromanen‘ zu plädieren, soll abschließend (und ausblickend zugleich) noch eine zweifelsohne nicht unstrittige, vielleicht aber doch mögliche Alternative angedeutet werden, die das Potenzial aufweisen könnte, den jugendliterarischen Ansatz mit ‚klassischer‘ (Kanon-)Literatur zu verknüpfen.

Im Kontext der durch die Corona-Pandemie befeuerten Debatten um die Digitalisierung von Schule und Unterricht wird verschiedentlich auch diskutiert, inwieweit die Förderung digitaler Medienkompetenz mit der Schulung unterschiedlicher Dimensionen der Textlesekompetenz verknüpft werden kann. Insbesondere im Bereich der Fachdidaktik Englisch in der Primarstufe wird der Einsatz von Story Apps bereits seit längerer Zeit untersucht.⁴² Im Fokus stehen dabei vor allem interaktive Bilderbücher aber auch zu Apps adaptierte Kinder- und Jugendbücher.

Abgesehen von der Tatsache, dass ein Großteil der Schüler:innen mit dem Format von Story Apps (etwa auf Instagram) vertraut sein dürfte (ein Aspekt, der hinsichtlich der Motivationssteigerung sicher nicht zu unterschätzen ist), liegen die Vorteile von Literatur-Apps u.a. darin, dass die Vorlesefunktion ebenso wie Bebilderungen und visuelle Effekte den Leseverstehensprozess positiv unterstützen (können). Diese motivationssteigende Wirkung gilt bis zu einem gewissen Maße auch für die digital erzeugten multimodalen Effekte und interaktiven *gamification*-Aspekte, wobei diese aber je nach Intensität freilich auch vom Gegenstand ablenkend und damit kontraproduktiv wirken können.

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die Bildungsgerechtigkeit sowie unter der Annahme, dass Schulen während und nach der Pandemie eine flächendeckende Ausstattung der Schüler:innen mit digitalen Endgeräten (Tablet, Laptop) gewährleisten können, sollte man sich also die

⁴¹ Auf diese Problematik hat bereits Mertens („Kinder- und Jugendliteratur in der Sek. I/II – zur Einführung“, 4) verwiesen und warnte davor, dass „Kinder- und Jugendliteratur und die Kanonliteratur [...] keineswegs gegeneinander [ausgespielt]“ werden sollten.

⁴² Vgl. z.B. BRUNSMEINER/KOLB, „Story Apps. The Challenge of Interactivity“.

Frage stellen, ob interaktive *appli-livres*⁴³ auch für den Französischunterricht in der Oberstufe eine Option sein könnten. Wie auch bei der Auswahl von Schullektüren allgemein hängt die Beantwortung dieser Frage von der getroffenen Auswahl ab. Eine vorsichtig positive Beantwortung soll im Folgenden noch kurz anhand des Beispiels von Jules Vernes Abenteuerklassiker *Voyage au centre de la terre* (1864) zumindest angedeutet werden.

Jules Vernes Roman, ursprünglich ein populärliterarischer Kassenschlager für Erwachsene, zählt heute in den weiteren Kreis der Jugendliteraturklassiker⁴⁴ und liegt in vielfältigen Editionen vor. Zusätzlich gibt es zahlreiche Verfilmungen und Comic-Adaptionen. Eines der Hauptprobleme liegt sicher in der Länge des Originalromans, der selbst muttersprachlichen Schülern Probleme bereitet. Klett bietet die für Französischlerner:innen des Niveaus A1 auf 600 Wörter reduzierte überarbeitete Fassung des Verlags CLE international an, die aufgrund der ‚Verstümmelung‘ der Romankomposition und der massiven sprachlichen Vereinfachung jedoch keine ästhetische Beschäftigung mit Vernes Text zulässt. Ganz anders die ästhetisch ansprechende und klug gemachte Adaption von L’Apprimerie als App, die ab 9 Jahren empfohlen und mit einem Verkaufspreis von rund fünf Euro auch recht erschwinglich ist.⁴⁵ Für die mehrfach prämierte App wurde der Originaltext zwar auch gekürzt, dabei aber nicht sprachlich be- bzw. überarbeitet. Dafür wurde der Text zum einem mit auch in herkömmlichen, d.h. gedruckten Schulausgaben typischen Paratexten, wie Hintergrund- und Kontextinformationen zu Autor und Werk, sowie durch zahlreiche audiovisuelle Effekte ergänzt, ohne dass dabei allerdings die Lektüre des Textes an sich ‚behindert‘ oder umgangen würde.⁴⁶ Ganz im Gegenteil, möchte man sagen, so wird der

⁴³ Gemeint sind hier generisch als *applications livres interactifs* konzipierte Medien, nicht die reine Digitalisierung eines Printtextes als Ebook. Vgl. hierzu INAUDI, „Le paysage de la littérature jeunesse numérique“.

⁴⁴ Zur Entwicklung des *roman populaire* zum *roman de jeunesse* siehe CHELEBOURG, *Les fictions de jeunesse*, 21-25.

⁴⁵ Es gibt parallel dazu auch eine Französisch-Englische Edition. Vgl. <https://www.lapprimerie.com/portfolio/voyage-au-centre-de-la-terre/> (letzter Zugriff: 06.05.2022).

⁴⁶ Vgl. SOURIS GRISE: „Un Voyage au centre de la terre et au coeur de la lecture“.

semantische Textgehalt in einigen Fällen auf die typographische Darstellung übertragen und unterstützt so den Semioseprozess der Leser:innen. An einer anderen Stelle sind kaum geläufige Fachbegriffe dick gedruckt und digital ansprechbar, durch das Anklicken öffnen sich in einfacher Sprache erklärende Zusatzinformationen, die für den Verständnisprozess überaus hilfreich sind.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die App-Adaption von L'Apprimerie den Jugendbuchklassiker mit den Möglichkeiten des digitalen Mediums so darbietet, dass die literarischen Eigenheiten nicht nur erhalten bleiben, sondern mitunter durch typographische respektiv visuelle oder/und auditive Effekte intermedial komplex hervorgehoben werden. Damit wird eine multimodale Lektüre möglich, die Medien-, Text- und Sprachkompetenzen ebenso fördert wie (inter-)kulturelle Kompetenzen, ohne dabei aber die Möglichkeit zum ästhetischen Lernen per se außen vor zu lassen. Sicher nicht der Weisheit letzter Schluss, wenn es um die Frage der Behandlung von Literatur im Französischunterricht geht, aber ohne generell eine Lanze für digitale Adaptionen literarischer Jugendbuchklassiker brechen zu wollen (dafür ist das u.a. auch haptische Erlebnis des Buchlesen ein viel zu elementarer Teil der ganzheitlichen ästhetischen Grundbildung), so könnte diese Form doch eine Alternative zu aktuellen analogen Jugendromanen sein, deren Erprobung zumindest einmal auf den Prüfstand zu stellen wäre.

Literaturverzeichnis

- BREDELLA, LOTHAR: „Die lebensweltliche Relevanz literarischer Texte. Grundzüge einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik“, DAGMAR ABENDROTH-TIMMER/GERHARD BACH (Hgg.): *Mehrsprachiges Europa*, Tübingen: Narr 2001, 259-269.
- „Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens“, WOLFGANG BÖRNER/KLAUS VOGEL (Hgg.): *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und produzieren*, Tübingen: Narr 1996, 127-151.
- BRUNSMEINER, SONJA/ANNIKA KOLB: „Story Apps: The Challenge of Interactivity“, JANICE BLAND (Hg.): *Using Literature in English Language Education. Challenging Reading for 8-18 Year Olds*, London: Bloomsbury Academic 2018, 105-119.
- BURWITZ-MELZER, EVA/EMER O’SULLIVAN (Hgg.): *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht*, Wien: Praesens Verlag 2016.
- CASPARI, DANIELA/ ANDREA SCHINSCKE: „Leben in mehreren Kulturen. Zum Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern für Ziele des interkulturellen Lernens“, *Französisch heute* 31.4 (2000), 468-479.
- CASPARI, DANIELA/IVO STEININGER: „Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht“, EVA BURWITZ-MELZER/EMER O’SULLIVAN (Hgg.): *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht*, Wien: Praesens Verlag 2016, 33-49.
- CASPARI, DANIELA: „A la recherche d’un genre encore mal connu. Zur Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur für den Französischunterricht“, *Französisch heute* 38.1 (2007), 8-19.
- CHELEBOURG, CHRISTIAN: *Les fictions de jeunesse*, Paris: PU de France 2013.
- DEUTSCH-FRANZÖSISCHER JUGENDLITERATURPREIS: „Pascal Teulade“ [<https://www.df-jugendliteraturpreis.eu/shortlist/2018/423-pascal-teulade>] (letzter Zugriff: 25.05.2021)], o.S.
- INAUDI, AUDE: „Le paysage de la littérature jeunesse numérique“ [<http://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformatio-le-monde-du-livre-et-de-la-presse/litterature-de-jeunesse/reflexions/litterature-jeunesse-et-numerique/le-paysage-de-la-litterature-jeunesse-numerique.html>] (letzter Zugriff: 25.05.2021)], o.S.

- INSTITUT FRANÇAIS: „Prix des lycéens allemands“ [<https://www.institut-francais.de/deutschland/bildung/lehrprojekte/prix-des-lyceens-allemands>] (letzter Zugriff: 20.10.2025)], o.S.
- ISB: „Hinweise zur Vorschlagsliste zur Jugendliteratur“ [<https://www.lehrplanplus.bayern.de/zusatzinformationen/material/lernbereich/219182/fachlehrplaene/gymnasium/10/franzoesisch/1-2-fremdsprache>] (letzter Zugriff: 20.10.2025)], o.S.
- ISB: „Jahrgangsstufen-Lehrplan » Jahrgangsstufen 11/12 » Französisch (Fs1, Fs2, Fs3)“ [http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26499.html] (letzter Zugriff: 20.10.2025)], o.S.
- ISB: „LehplanPLUS. Französisch 10 (1. und 2. Fremdsprache)“ [<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/franzoesisch/1-2-fremdsprache>] (letzter Zugriff: 20.10.2025)], o.S.
- ISB: „LehplanPLUS. Kulturelle Bildung“ [<https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/textabsatz/24781>] (letzter Zugriff: 20.10.2025)], o.S.
- MERTENS, JÜRGEN: „Kinder- und Jugendliteratur in der Sek. I/II – zur Einführung“, *Französisch heute* 38.1 (2007), 4-7.
- MICHLER, CHRISTINE: „Carlo Cassola: *La Ragazza di Bube* in ,italiano facile‘. Leistung und Grenzen einer vereinfachten Schulausgabe“, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 59.3 (2005), 25-35.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE: „La littérature jeunesse, un genre à part entière“ [<https://www.culture.gouv.fr/Actualites/La-litterature-jeunesse-un-genre-a-part-entiere>] (letzter Zugriff: 25.05.2021)], o.S.
- O’SULLIVAN, EMER/DIETMAR RÖSLER: *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr 2013.
- O’SULLIVAN, EMER: „Einfachheit im (kinder)literaturtheoretischen Diskurs“, EVA BURWITZ-MELZER/EMER O’SULLIVAN (Hgg.): *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht*, Wien: Praesens Verlag 2016, 17-27.
- PRINCE, NATHALIE (Hg.): *La littérature de jeunesse en question(s)*, Rennes: Presses universitaires de Rennes 2009 [<http://books.openedition.org/pur/39700>] (letzter Zugriff: 20.10.2025)].
- RÖSSLER, ANDREA: „Es gibt Dinge, die gibt’s gar nicht“. Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht“, CLAUS ALTMEYER u.a. (Hgg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*.

Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Leipzig, 30. September-3. Oktober 2009, Baltmannsweiler: Schneider/Verlag Hohengehren 2010, 167-177.

SOURIS GRISE: „Un Voyage au centre de la terre et au coeur de la lecture“ [<http://souris-grise.fr/voyage-au-centre-de-la-terre-et-au-coeur-de-la-lecture/>] (letzter Zugriff: 20.10.2025)], o.S.

SURKAMP, CAROLA/ANSGAR NÜNNING: *Englische Literatur unterrichten*, Bd. 1, Seelze: Kallmeyer Verlag ³2010.

SURKAMP, CAROLA: „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“, WOLFGANG HALLET (Hg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*, Seelze: Friedrich 2012, 77–90.

TOPE, SILKE: „Un jour Jonas partit ...“, *Unterricht Französisch* 150 (2017), 6-12.

TOURNIER, MICHEL: *Les vertes lectures*, Paris: Flammarion 2006.

WEINRICH, HARALD: *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1985.

WOLF, GABRIELE: „Laptop und Lederhose“, *Historisches Lexikon Bayerns* [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Laptop_und_Lederhose] (letzter Zugriff: 20.10.2025)], o.S.