

Masteropleiding Letterkunde

Docent voor wie dit document is bestemd:

Dr. Yvonne Delhey


Titel van het document:

Einsatz von Jugendliteratur zur Leseförderung

Datum van indiening: 22-01-2025

Het hier ingediende werk is de verantwoordelijkheid van ondergetekende. Ondergetekende verklaart hierbij geen plagiaat te hebben gepleegd en niet ongeoorloofd met anderen te hebben samengewerkt.

Handtekening:



Naam student:

Lisa Schreurs

Studentnummer:

1059973



Einsatz von Jugendliteratur zur Leseförderung

Eine Studie zum Einsatz von Jugendliteratur zur Leseförderung an niederländischen weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe II im Hinblick auf das Schulfach Deutsch

Name: Lisa Schreurs
Matrikelnummer: s1059973
Studium: MA Letterkunde, Literair Bedrijf
Institut: Fakultät der Letteren, Radboud Universität Nijmegen
Betreuerin: dr. Y. Delhey
Abgabedatum: 22-01-2025

Zusammenfassung

Das in dieser Studie zentral stehende Thema ist der Einsatz von Jugendliteratur in der Sekundarstufe II, beim Schulfach Deutsch, an niederländischen weiterführenden Schulen. Diese Studie hat versucht, die Potenz von jugendliterarischen Werken hinsichtlich ihrer Fähigkeit, die Leseförderung und Lesemotivation zu stimulieren, zu untersuchen. Dieses Ziel ist anhand von wissenschaftlicher Literatur bezüglich dieses Themas und einer kleinen empirischen Forschung erforscht worden. Das Forschungsinstrument besteht aus kurzen Interviews und einem Online-Fragebogen, die mit Lehrkräften, die das Schulfach Deutsch an niederländischen weiterführenden Schulen unterrichten, durchgeführt bzw. von Lehrkräften ausgefüllt sind. Die Studie beleuchtet die charakteristischen Merkmale von Jugendliteratur, deren thematische Vielfalt und die Identifikationsmöglichkeiten, die sie jungen LeserInnen bietet.

Durch die Analyse von wissenschaftlicher Literatur und den Resultaten der Forschungsinstrumente wird aufgezeigt, dass der Einsatz von Jugendliteratur im Unterrichtspraxis positiv bewertet wird. Die Relevanz und Angemessenheit jugendliterarischer Werke regt das Interesse der Jugendlichen an, die Identifikationsmöglichkeiten und erkennbare Situationen ermutigen Jugendliche sich mit diesen Werken auseinanderzusetzen, weil die fiktive Lebenswelt mit ihren eigenen Lebenswelt übereinstimmt und das fördert das Interesse am Lesen. Hohe Lesemotivation stimuliert die Leseförderung und hat gleichzeitig einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Lesekompetenz.

Diese Studie stellt eine Grundlage für zukünftige Forschung dar, da sie primär eine Literaturstudie umfasst, ergänzt durch ein begrenztes empirisches Element zur Beantwortung der Forschungsfrage. Zukünftige Studien können dieses empirische Element weiterentwickeln, insbesondere durch eine ausführlichere Betrachtung des schriftlichen Fragebogens und einer optimierten Verbreitungsstrategie zu entwickeln, die den Zeitrahmen der Lehrkräfte berücksichtigt. Eine erweiterte Perspektive könnte die Einbeziehung von SchülerInnen umfassen. Auf diese Weise wird ermittelt, welche Einschätzungen SchülerInnen hinsichtlich der Jugendliteratur im Unterricht vornehmen und inwiefern der Einsatz jugendliterarischer Werke in der Unterrichtspraxis tatsächlich die Leseförderung sowie die Lesemotivation bei SchülerInnen stimuliert.

Samenvatting

Het centrale thema van deze studie is het gebruik van jeugdliteratuur bij het schoolvak Duits in de bovenbouw van Nederlandse middelbare scholen. Deze studie heeft geprobeerd de potentie van jeugdliteraire werken te onderzoeken met betrekking tot hun vermogen om leesbevordering en leesmotivatie te stimuleren. Dit doel is bereikt door middel van wetenschappelijke literatuur over dit onderwerp en een klein empirisch onderzoek uit te voeren. Het onderzoeksinstrument bestaat uit een kort interview, dat is afgenomen bij leerkrachten die het schoolvak Duits onderwijzen op Nederlandse middelbare scholen, en een online vragenlijst, die ook door leerkrachten Duits zijn ingevuld. Deze studie belicht de karakteristieke kenmerken van jeugdliteratuur, de thematische diversiteit ervan en de identificatiemogelijkheden die het jonge lezers biedt.

Door de analyse van wetenschappelijke literatuur en de resultaten van de onderzoeksinstrumenten wordt aangetoond dat het gebruik van jeugdliteratuur in de onderwijspraktijk positief wordt beoordeeld. De relevantie en geschiktheid van jeugdliteraire werken wekken de interesse van jongeren, de identificatiemogelijkheden en herkenbare situaties moedigen hen aan om zich met deze werken bezig te houden, omdat de fictieve leefwereld overeenkomt met hun eigen leefwereld en dat bevordert de leesinteresse. Een hoge leesmotivatie stimuleert de leesbevordering en heeft tegelijkertijd een positief effect op de ontwikkeling van de leescompetentie.

Deze studie vormt een basis voor toekomstig onderzoek, aangezien het voornamelijk een literatuurstudie omvat, aangevuld met een klein empirisch element om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Toekomstige studies kunnen het empirische element verder ontwikkelen, met name door een uitgebreidere beschouwing van de schriftelijke vragenlijst en een geoptimaliseerde verspreidingsstrategie te ontwikkelen die rekening houdt met het tijdschema van leerkrachten. Een ander perspectief op dit onderwerp zou de betrokkenheid van leerlingen kunnen omvatten. Op deze manier kan worden vastgesteld hoe leerlingen jeugdliteratuur in het onderwijs bekijken en in hoeverre het gebruik van jeugdliteraire werken in de onderwijspraktijk daadwerkelijk de leesbevordering en leesmotivatie bij leerlingen stimuleert.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	3
Samenvatting	4
1. Einleitung	6
2. Theoretischer Hintergrund	9
2.1. Begriffsbestimmung	9
2.1.1. Jugendliteratur	9
2.1.2. Jugendliteratur vs. <i>young adult literature</i>	14
2.1.3. Leseförderung, Lesemotivation und Lesekompetenz	18
2.2. (Jugend)Literatur im Fremdsprachenunterricht.....	24
2.2.1. Vorteile und Ziele der Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht	29
2.2.2. Der Kanon vs. Jugendliteratur in der Unterrichtspraxis	31
3. Forschungsmethodologisches Vorgehen	33
3.1. Zielgruppe	33
3.2. Forschungsinstrument	35
4. Resultate	37
4.1. Persönliche Informationen der Befragten.....	37
4.2. Resultate aus der Literatur, dem Online-Fragebogen und den Interviews	38
4.2.1. Begriffsdefinition <i>Jugendliteratur</i>	38
4.2.2. Vorteile und Ziele der Jugendliteratur im Literaturunterricht	39
4.2.3. Leseförderung, Lesemotivation und Lesekompetenz	42
5. Diskussion und kritische Reflexion der Resultate	44
6. Fazit und Ausblick	48
Bibliographie	50
Anhang	54
Anhang 1: Schriftlicher Fragebogen (nicht-publiziert)	54
Anhang 2: Online-Fragebogen	61

1. Einleitung

In den Niederlanden sieht man das Phänomen heutzutage überall: in den Buchläden und Bibliotheken, auf soziale Medien wie TikTok, Instagram und YouTube, oder in den Nachrichten. Die *young adult literature* hat ihren Eintritt gemacht und ist in unserem kleinen Ländchen unverzichtbar geworden. Der Begriff *young adult literature* (abgekürzt: YAL) ist 2009 aus den USA in die Niederlande geflogen. Erst ab diesem Moment bekam diese Art der Literatur einen eigenen Bereich im literarischen Markt der Niederlande. Vor diesem Phänomen nannten wir diese Art der Literatur in den Niederlanden häufig Jugendliteratur, wie sie auch in Deutschland heißt. Aber YAL bietet spezifische Aufmerksamkeit an Literatur für Jugendliche ab fünfzehn Jahren alt; eine Zielgruppe, die nicht ausreichend sichtbar im literarischen Markt war (vgl. Ackermans 2021, 62). YAL enthält verschiedene Genres und Themen, die sich häufig auf aktuelle Probleme für die Zielgruppe richtet, wie z.B. die Entwicklung des Individuums oder der (sexuellen) Identität (vgl. ebd., 46-49). Da die Themen für Jugendliche aktuell, interessant und relevant sein, schließen sie bei der Lebenswelt dieser bestimmten Zielgruppe an und können Identifikationsmöglichkeiten entstehen, wenn die Werke über alltägliche Probleme erzählen. Das Interesse der SchülerInnen für Literatur und Lesen im Allgemeinen kann auf diese Weise gefördert werden und das ist im Moment extrem notwendig.

Das Lesevergnügen ist bei den niederländischen Jugendlichen in den letzten zehn Jahren nämlich dramatisch gesunken. Das weist die PISA-Studie, die alle drei Jahre stattfindet, aus. PISA steht für *Programme for International Student Assessment* und ist eine groß angelegte, international vergleichende Langzeitstudie, die darauf abzielt, die Vorbereitung 15-jähriger SchülerInnen auf die aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu evaluieren. Im Rahmen dieser Studie werden SchülerInnen aus 77 verschiedenen Ländern hinsichtlich ihrer mathematischen, leserlichen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten getestet und wird untersucht, wie sie diese in alltäglichen Situationen anwenden können (vgl. Meelissen et al. 2023, 7). Die Resultate dieser PISA-Studie werden weltweit miteinander verglichen. Die Resultate im Jahre 2018 zeigten, dass niederländische SchülerInnen die am wenigsten motivierten LeserInnen aller teilnehmenden PISA-Länder waren (vgl. Gubbels et al. 2019, S. 85). Im Vergleich zur vorangegangenen Studie hat sich der Leistungsstand der 15-Jährigen im Bereich Lesen im Jahre 2023 weiter verschlechtert (vgl. Meelissen et al. 2023, 112). Die PISA-Studie ermöglicht es Bildungseinrichtungen, ihren Unterricht hinsichtlich verschiedener Themen zu evaluieren und im Austausch mit Schulen anderer Länder über identifizierte Stärken und Schwächen zu diskutieren. Darüber hinaus bietet diese Studie die Möglichkeit des voneinander Lernens zwischen den internationalen Schulen. Der entscheidende Aspekt der PISA-Studie für die niederländische Gesellschaft ist jedoch die Einsicht, die durch diese Studie in die Fähigkeiten und Kenntnisse der Heranwachsenden gewonnen werden kann.

Die Lesekompetenz stellt eine der zentralen Fähigkeiten dar, die im Rahmen der PISA-Studie untersucht werden, und ist zudem eine entscheidende Voraussetzung für die Teilhabe an der heutigen modernen Gesellschaft. In einer zunehmend digitalisierten und schriftbasierten Welt ist die Fähigkeit, eigenständig Informationen zu erfassen und zu verarbeiten, unerlässlich für die Bewältigung alltäglicher Herausforderungen. Lesen ist eine alltägliche Kompetenz und ein Mangel an Lesekompetenz kann signifikante Schwierigkeiten bei zum Beispiel der Jobsuche oder beim Ausfüllen von Formularen für öffentliche Institutionen, wie etwa Gemeinden oder Finanzämtern, nach sich ziehen. Die Lesekompetenz wird daher als „eine Schlüsselkompetenz, die als Voraussetzung der Teilhabe am öffentlichen Leben gilt“ (Hille und Schiedermaier 2021, 51) charakterisiert. Ohne hinreichend entwickelte Lesefähigkeiten ist eine umfassende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben kaum möglich. Folglich ist die Förderung der Lesekompetenz bereits im frühen Kindesalter von großer Bedeutung. Dazu gehört u.a. das Vorlesen von Kindergeschichten und das Lesen und Anschauen eines Bilderbuches. Ein entscheidender Faktor für die Entwicklung der Lesekompetenz ist die Lesemotivation. Laut Hintz (2009) weisen LeserInnen, die sich mit Texten auseinandersetzen, die sie als uninteressant empfinden, eine geringere Lesemotivation auf als diejenigen, die Texte lesen, die sie tatsächlich ansprechen. Eine hohe Lesemotivation korreliert mit einer schnelleren und effektiveren Verbesserung der Lesekompetenz. Darüber hinaus kann eine ausgeprägte Lesekompetenz positive Effekte auf die Leseförderung insgesamt haben.

Es liegt auf der Hand, dass die Lesekompetenz für den weiteren Verlauf eines jeden Menschen von enormer Bedeutung ist. Deshalb ist es wichtig, dass Kinder ab frühem Alter bereits mit Büchern in Kontakt treten. Die Aussage „je früher, desto besser“ schließt dazu an, aber dafür ist es notwendig, dass Erzieher sich auch mit dem Thema befassen. Interesse, Leidenschaft und Motivation sind in diesem Falle Kernwörter. Nicht nur Eltern spielen hier eine Rolle, sondern auch Lehrkräfte, weil sie in ihrem Literaturunterricht mit den Kindern und Jugendlichen mit dem Thema Literatur beschäftigt sind, AutorInnen und Verlage, weil sie diejenigen sind, die Bücher für die Zielgruppe schreiben und veröffentlichen, und Bibliotheken und Buchläden, weil sie diese Bücher letztendlich auch zugänglich für die Kinder und Jugendlichen machen. Das alles zeigt, dass Kinder und Jugendliche beim Prozess zur Leseförderung von verschiedenen Faktoren und Instanzen abhängig sind und die Verantwortung der Lesekompetenz und Lesemotivation nicht nur selbst tragen.

Da mir die Lesemotivation und Leseförderung junger LeserInnen besonders interessiert, möchte ich diese Themen in Bezug auf Jugendliteratur im Literaturunterricht weiterführender Schulen untersuchen. Ich habe mich für weiterführende Schulen, insbesondere die Sekundarstufe II, entschieden, da SchülerInnen in diesem Alter typischerweise einen intensiveren Umgang mit literarischen Texten und Büchern im Rahmen des Literaturunterrichts pflegen als SchülerInnen in der Sekundarstufe I oder in der Primarstufe. Für diese Masterarbeit wird deswegen untersucht, ob der Einsatz von Jugendliteratur an niederländischen weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe II die Leseförderung der

SchülerInnen stimulieren kann. Da ich ein besonderes Interesse an der deutschen Sprache habe, habe ich mich entschieden, das Schulfach Deutsch in dieser Studie hervorzuheben. Gleichzeitig gibt es für die anderen Sprachen, die an weiterführenden Schulen unterrichtet werden, wie Englisch und Niederländisch, bereits einige Studien zu diesem Thema, doch beim Schulfach Deutsch mangelt es an Forschung zum Thema Einsatz von Jugendliteratur in Bezug auf die Leseförderung der SchülerInnen. Deswegen lautet die Forschungsfrage, die zu dieser Masterarbeit gehört, wie folgt: *Kann der Einsatz von Jugendliteratur die Leseförderung von SchülerInnen in der Sekundarstufe II im Literaturunterricht, im Hinblick auf das Schulfach Deutsch, an niederländischen weiterführenden Schulen stimulieren?* Auf diese Weise wird die Potenz von jugendliterarischen Werken hinsichtlich ihrer Fähigkeit, die Leseförderung und Lesemotivation zu stimulieren, untersucht. Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, den Zusammenhang zwischen Jugendliteratur und die Lesemotivation, Leseförderung und Lesekompetenz der SchülerInnen in der Sekundarstufe II an niederländischen weiterführenden Schulen zu untersuchen, damit versucht wird, die Lücke im Forschungsstand zu füllen. Mithilfe von einer Literaturstudie und einem kleinen empirischen Element soll die Zielsetzung dieser Masterarbeit erreicht werden.

Zunächst wird diese Studie im zweiten Kapitel in den Forschungsstand eingebettet. Die bereits geschriebene Literatur für das Thema wird in einem theoretischen Rahmen besprochen und die wichtigsten Themen, Jugendliteratur, *young adult literature*, Ziele und Funktionen, Leseförderung in Bezug auf Lesekompetenz und Lesemotivation, der Kanon und wie der Literaturunterricht an weiterführenden Schulen im Moment aussieht, werden beleuchtet. Da diese Masterarbeit sich vor allem auf Literatur bezieht, soll das zweite Kapitel sehr ausführlich beschrieben werden. Im dritten Kapitel wird auf das forschungsmethodologische Vorgehen eingegangen, in dem die Zielgruppe dieser Studie und die Forschungsinstrumente introduziert werden. Danach werden im vierten Kapitel die Resultate der Literatur, der Interviews und des Online-Fragebogens analysiert und beschrieben. Jeweils pro Thema werden die Resultate dargestellt. Außerdem wird im fünften Kapitel die Diskussion eingeleitet, hier werden die Resultate vom vierten Kapitel kritisch besprochen und reflektiert. Zum Schluss wird im sechsten und letzten Kapitel das Fazit gezogen und einige Ansätze zu weiterführenden Studien erwähnt. Anschließend am sechsten Kapitel findet man die Bibliographie und den Anhang.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Begriffsbestimmung

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Terminologien dieses Themas eingeführt und erklärt. Begriffe wie Kinder- und Jugendliteratur und ihre Funktionen, Kriterien und Merkmale, *young adult literature* und ihre Definition und Merkmale, ein Vergleich zwischen diesen beiden Begriffen und die Leseförderung in Bezug auf Lesesozialisation, Lesemotivation und Lesekompetenz bilden die Basis für diese Studie zur Leseförderung niederländischer SchülerInnen in der Sekundarstufe II im Hinblick auf das Schulfach Deutsch.

2.1.1. Jugendliteratur

Am Anfang dieser Studie ist es von zentraler Bedeutung, eine präzise Begriffsdefinition für den Terminus „Jugendliteratur“ zu etablieren, da dieser Begriff den Hauptfokus dieser Studie darstellt. In der deutschen wissenschaftlichen Literatur wird der Begriff „Jugendliteratur“ häufig in Verbindung mit dem Terminus „Kinderliteratur“ thematisiert. Im Gegensatz zum englischen Begriff *young adult literature* (abgekürzt: YAL) findet der deutsche Begriff „Jugendliteratur“ bislang nicht in demselben Maße Anwendung als eigenständiger Terminus. Kinder- und Jugendliteratur kann als ein Teilsystem innerhalb des Gesamtsystems „Literatur“ betrachtet werden (vgl. Gansel 2021, 13), was impliziert, dass der Begriff Kinder- und Jugendliteratur (abgekürzt: KJL) kein eigenständiges Genre darstellt, sondern eine Vielzahl von Genres umfasst, die auch in Literatur, die für Erwachsene geeignet ist, vorkommen. KJL lässt sich demnach als eine Art der Literatur charakterisieren, die für die noch nicht erwachsenen LeserInnen bestimmter Produktion von Büchern geeignet ist (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, 9). Dennoch spielen Erwachsene häufig eine signifikante Rolle bei der Auswahl von KJL für Kinder und Jugendliche, weil viele Kinderbücher von Erwachsenen ausgesucht und den Kindern vorgelesen werden. Gelegentlich werden sie auch von Erwachsenen selbst gelesen. Dies impliziert, dass Werke der KJL nicht nur von Kindern und Jugendlichen gelesen werden, sondern auch ein Publikum aus Erwachsenen ansprechen. Diese Differenzierung hinsichtlich der Leserschaft wird durch verschiedene Begriffe, wie spezifische, intentionale KJL und Kinder- und Jugendlektüre weiter vertieft.

Die Kinder- und Jugendliteratur unterscheidet verschiedene Teilkorpora, wie, bereits genannt, spezifische und intentionale KJL und Kinder- und Jugendlektüre. Laut O’Sullivan und Rösler (2013) heißt *spezifische* KJL Werke, die von AutorInnen mit dem Ziel verfasst wurden, eine bestimmte Zielgruppe, namentlich Kinder und Jugendliche, anzusprechen. Mit *intentionaler* KJL werden alle Werke gemeint, die nach der Meinung von Erwachsenen für Kinder und Jugendliche geeignet sind (vgl. O’Sullivan und Rösler 2013, 26). Hierbei handelt es sich nicht zwangsläufig um Texte, die explizit für diese Altersgruppe verfasst wurden. Auch Werke, die primär für ein erwachsenes Publikum konzipiert sind, können als intentionale KJL klassifiziert werden. *Kinder- und Jugendlektüre* beziehen sich aber nur auf Werke, die auch tatsächlich von dieser Zielgruppe gelesen werden und die deshalb nicht

ausschließlich von Erwachsenen für diese Zielgruppe ausgewählt werden (vgl. ebd.). Kinder und Jugendliche wählen bei diesem Teilkorpus selbstständig welche Bücher sie lesen wollen. Hinsichtlich der KJL ist festzustellen, dass intentionale Literatur am häufigsten vorkommt, was bedeutet, dass die Mehrzahl der KJL-Werke von Erwachsenen, wie bspw. Eltern, LehrerInnen, AutorInnen oder MitarbeiterInnen von Verlagen, Bibliotheken oder Buchläden) für Kinder und Jugendliche ausgewählt werden. Hierzu gehören auch Werke, die nicht explizit für Jugendliche geschrieben sind und Werke, die sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen gelesen werden. KJL umfasst ein breites Spektrum an Bedeutungen, kann auf verschiedene Weisen interpretiert werden und Interpretationen können durcheinander laufen, denn Literatur, die für Kinder und Jugendliche geeignet ist, muss ja nicht unbedingt für diese Zielgruppe geschrieben worden sein und die den Kindern und Jugendlichen verschriebene Literatur muss nicht unbedingt die tatsächlich gelesene Literatur sein (vgl. Gansel 2021, 13-14). Deshalb ist die Grenze zwischen Jugendliteratur und Literatur, die für Erwachsene geeignet ist, häufig fließend und nicht ganz eindeutig. Jugendliteratur kann selbstverständlich auch von Erwachsenen gelesen werden und Literatur, die für Erwachsene geeignet ist, kann auch von Jugendlichen gelesen werden. Deswegen wird manchmal der Begriff *All-Age Literatur* oder *Crossover Literatur* verwendet. Wie der Begriff *All-Age Literatur* vielleicht vermuten kann, heißt diese Art der Literatur nicht Literatur für alle Altersgruppen. Sie richtet sich aber spezifisch auf die Altersgruppe zwischen 12 und 30 Jahren alt. Ein typisches Beispiel für *All-Age Literatur* ist die Harry Potter-Reihe von J.K. Rowling, weil diese Reihe nicht nur von Kindern und Jugendlichen gelesen werden, sondern auch von Erwachsenen, die auch in ihrem späteren Leben noch auf diese Serie zurückgreifen.

Darüber hinaus soll Kinder- und Jugendliteratur einige Funktionsbestimmungen erfüllen. Im Rahmen dieser Studie ist der wichtigste Kontext die Schule, d.h., dass die Funktionsbestimmungen eine Rolle im Schulkontext spielen sollen. Plath und Richter (2018) behaupten, dass KJL verschiedene Funktionen erfüllen kann, wie u.a. als Erziehungsliteratur, wobei Wissen und Werteerziehung vermittelt wird, aber auch als kinder- und jugendgemäße Literatur, die bei den Interessen und Erfahrungen der Zielgruppe erwartet wird. Beide Funktionen können im Literaturunterricht eine wichtige Rolle ausüben. Laut Gansel (2021) gibt es vier Funktionsbestimmungen, die für die KJL relevant sind. Zum ersten kann KJL als Mittel der Erziehung verwendet werden, d.h., dass die Kinder und Jugendlichen durch die Literatur gebildet und zu wertvollen Mitgliedern der Gesellschaft herangezogen werden. KJL wird nach dieser Funktion auch „Enkulturations- bzw. Sozialisationsliteratur“ genannt (Gansel 2021, 17). Zweitens kann KJL als angemessene Literatur für die Zielgruppe klassifiziert werden, weil die Themen der Werke für die Kinder und Jugendlichen aktuell und relevant sein (vgl. ebd.). Diese zwei Funktionsbestimmungen sind die wichtigsten, denn die meisten Werke erfüllen eine Mischung dieser zwei Funktionen und können deswegen auch als „kindgemäße Sozialisationsliteratur“ klassifiziert werden (ebd.). Die letzten zwei Funktionsbestimmungen sind die KJL als eine Art der „Wiedergeburt der Volkspoesie“, weil die verschiedenen Gattungen der KJL z.B. auch Reim und Lied in Märchen

entsprechen, und die KJL als „vollwertige Literatur“, weil sie die Grundsätze der Allgemeinliteratur entsprechen soll (ebd., 18-19). Aus diesem Grund ist Kinder- und Jugendliteratur bestimmten Zwecken verpflichtet, die sie mittels verschiedener Kriterien für die kinder- und jugendgemäßen Werke einhalten muss.

Bevor ein Werk als Kinder- und Jugendliteratur klassifiziert werden kann, muss es verschiedene Kriterien erfüllen. Eines der wichtigsten Kriterien ist, dass die Werke einer bestimmten Zielgruppe entsprechen müssen. Es gibt verschiedene Merkmale, die man einsetzen kann und mit denen man eine bestimmte Zielgruppe erreichen kann (im Rahmen dieser Studie: Jugendliche / SchülerInnen). Die Werke müssen auf jeden Fall eine Verbindung zur Lebensumwelt der SchülerInnen haben, damit Neugier und Motivation entstehen kann. Außerdem sollte das Thema und die Handlung das Interesse der SchülerInnen wecken und die Sprache der Werke die SchülerInnen im Leseprozess fördern (vgl. O’Sullivan und Rösler 2013, 47). Die Texte müssen dem Sprachniveau der Zielgruppe entsprechen, sodass sie ihre Lesekompetenz, ihren Wortschatz und ihre Leseflüssigkeit verbessern können (vgl. O’Sullivan und Rösler 2013, 47-49). Zu schwierige Worte in einem Text sind für die Lesekompetenz der SchülerInnen nicht förderlich, weil sie so schneller überfordert werden und ihre Lesefähigkeit nicht weiterentwickeln können. Häufig werden „problemorientierte Texte“ in der KJL besprochen (Payrhuber 2018, 109). In solchen Texten wird ein Problem thematisiert, das für LeserInnen erkennbar sein könnte. AutorInnen können die Probleme anhand von Charakteren mit einem ähnlichen Alter wie die SchülerInnen beschreiben und die Probleme so auf eine relevante und erkennbare Weise im Text ans Licht bringen. Die Empathie der LeserInnen könnte so steigern, weil die eigenen Gefühle und Erfahrungen mit den Hauptcharakteren des Buches übereinstimmen können und die LeserInnen sich in die Hauptcharaktere hineinversetzen können (vgl. O’Sullivan und Rösler 2013, 96). Es gibt einige klassische Themen, die für diese problemorientierten Texte verwendet werden, wie zum Beispiel Krankheit, Drogen, Gewalt, Familie- und/oder Immigrationskonflikte (vgl. Schikorsky 2012, 164). Diese Themen können für die Zielgruppe interessant sein, weil es aktuelle Themen ihres Alltags sein könnte. Außerdem entwickeln LeserInnen laut Payrhuber (2018) verschiedene Fähigkeiten, wenn sie Texte lesen und mit Texten arbeiten, die ein solches Problem darstellen. So lernen sie kritisch mit einem Text umzugehen, ihr Problembewusstsein anzurufen, weil die Handlung erst verstanden werden kann, wenn das Problem erkannt wird, ihre eigenen Einstellungen gegenüber das Problem in Worte zu fassen oder anzupassen und über ihre eigene Lebensrealität nachzudenken (vgl. ebd., 109). Die realen Themen können die Entwicklung dieser Fähigkeiten stimulieren, weil sie sowohl interessant als auch relevant und erkennbar für die Zielgruppe sind. Ein Thema in der KJL, das von besonderem Interesse für diese Zielgruppe ist, ist das Thema Identität, weil die Zielgruppe der KJL in diesem Alter eine Identitätsentwicklung vom Kind zum Jugendliche zum Erwachsene durchläuft und die noch nicht gefestigte Persönlichkeit auf diese Weise im Bild gebracht wird (vgl. Kast 1985, 16). Mit anderen Worten: In der Kinder- und Jugendliteratur ist ein literarischer Wandel, der sich auf Entwicklungen des

Kindes, wie z.B. Liebe, Sexualität, Familie, politische Auffassungen, Gender, usw. bezieht, verknüpft (vgl. Gansel 2021, 91). Einige Genres, die sich auf das Thema Identität beziehen können, und deshalb für die KJL interessant sind, sind z.B. Thriller und Krimis, Fantasy, Märchen, Comics und Graphic Novels (vgl. Goer und Köller 2019, 264). Solche Genres sind für die Zielgruppe sehr zugänglich.

Das Alter, in dem Jugendliteratur gelesen wird, hängt nah mit der Zeit zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein zusammen, aber ein spezifisches Alter ist schwierig festzustellen. In Buchverlagen wird Jugendliteratur häufig ab zwölf Jahren angeboten, aber nach deutschem Recht ist ein Jugendlicher jemand zwischen vierzehn und achtzehn Jahren alt (vgl. O’Sullivan und Rösler 2013, 92). Eine andere Möglichkeit, um das Alter für die Zielgruppe der Jugendliteratur festzustellen, ist den Vergleich mit den Bildungsinstitutionen, die von der Zielgruppe besucht werden (vgl. Ewers 2018, 10). In diesem Fall würde es von der Sekundarstufe II an niederländischen weiterführenden Schulen handeln: Jugendliche zwischen vierzehn und achtzehn Jahren alt. Das Jugendalter fängt mit biologischen Veränderungen des Körpers an, wie Wachstum, Gestaltwandel und die Reife der Sexualität (vgl. Fend 2005, 101). In diesem Alter sind Jugendliche aktiv mit ihrer Identitätsentwicklung beschäftigt und da Jugendwerke häufig Themen besprechen, die sich mit diesen individuellen Entwicklungen und Entfaltungen der Charaktere beschäftigen, schließen diese Werke gut zur Lebenswelt der Jugendlichen an. Diese Literaturart wird deshalb auch häufig die „realistische“ Jugendliteratur genannt, weil die Werke aktuelle gesellschaftliche Probleme besprechen und für Jugendliche erkennbar oder relevant sind (vgl. Lange 2012, 18). Die Probleme betreffen häufig Aspekte des Erwachsenwerdens und können mit dem Begriff *Entwicklungspsychologie* beschrieben werden. Einige Aspekte des Erwachsenwerdens, die Jugendliche in diesem Alter durchlaufen, sind laut Oerter und Dreher (1998) u.a. der Aufbau eines Freundeskreises, die Akzeptanz der Veränderung des eigenen Körpers und Aussehens, die Unabhängigkeit von Eltern oder Erziehern, intime Beziehung zu einem Partner bzw. einer Partnerin aufnehmen, die Selbstbesinnung für die eigene Zukunft und die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung. Diese Merkmale des Erwachsenwerdens durchlaufen Jugendliche im Durchschnitt ab dem 14. bis zum 18. Lebensjahr, aber es gibt selbstverständlich auch Ausnahmen. Ein Beispiel hierfür wäre wenn Jugendliche in diesem Prozess nicht von ihren Eltern oder Erziehern begleitet werden können. Auf diese Weise könnten Probleme entstehen und könnte die Identitätsentwicklung der Jugendlichen in diesem Alter zerstört werden. Aber nicht nur Eltern können Jugendlichen in diesem Alter beim Erwachsenwerden helfen, sondern auch andere Erwachsene, wie Lehrkräfte oder AutorInnen. AutorInnen spielen unbewusst eine entscheidende Rolle für diese Zielgruppe, weil sie die Merkmale des Erwachsenwerdens in ihre Werke, die für Jugendliche relevant und wichtig sein, aufnehmen können. Die Entwicklung des Individuums kann auf diese Weise die Basis für die jugendliterarischen Werke der AutorInnen werden, und die werden häufig problemorientiert für diese Altersgruppe geschrieben. Wenn Jugendliche, die nicht von Eltern begleitet werden, solche Werke lesen, können sie mithilfe von Lehrkräften immer noch über das Erwachsenwerden lernen. Die Probleme, die

die Werke behandeln, werden auf diese Weise auch für diese Jugendlichen erkennbar gemacht und können von den Lehrkräften eine besondere Stelle im Literaturunterricht bekommen, vor allem wenn diese Themen auch außerhalb des Buches von ihnen beleuchtet werden, weil das den SchülerInnen bei der Identitätsentwicklung hilft. Dieser Prozess wird auch die „Initiationsreise“ genannt. Initiation bezeichnet laut Lange (2012) verschiedene Traditionen, die eine Kultur geschaffen hat, um den Eintritt eines Neulings in eine bestimmte (Alters-)Gemeinschaft zu regeln. Insbesondere wird damit die Aufnahme von Jugendlichen in den Erwachsenenkreis verstanden. Bei der Initiationsreise spielen die Merkmale des Erwachsenwerdens von Oerter und Dreher (1998) eine wichtige Rolle, weil Jugendliche diese Aspekte bei dieser Reise durchlaufen. Die Initiationsreise verläuft laut Lange (2012) in drei Phasen: das Ende einer Lebensphase, den Übergang zu einer neuen Phase und den Eintritt in einer neuen Lebensphase. Mit anderen Worten: die Phase der Kindheit kommt zum Ende, die Jugendlichen sollen sich für die neue Phase anpassen und treten letztendlich in die Phase des Erwachsenseins ein. Diese Phasen charakterisieren eine deutliche Veränderung beim Individuum. Während der Reise können die Individuen Hilfe von Erwachsenen, wie Eltern oder Lehrkräften, bekommen, die ihnen, sozusagen, auf ihre Reise begleiten. Erwachsene kennen den Weg bereits und können SchülerInnen über diese Reise informieren und ihnen helfen, den Weg zu verstehen (vgl. Fend 2005, 64).

Es ist zu beachten, dass nicht alle Themen für dieselbe Altersgruppen geeignet sind, da nicht nur das Alter, sondern auch das Geschlecht der LeserInnen eine entscheidende Rolle bei der Themenauswahl spielt. Jungen und Mädchen haben häufig unterschiedliche Interessen, was allerdings nicht ausschließt, dass sie dieselbe Bücher lesen können, dies ist jedoch nicht unbedingt der Fall. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Mädchen im Allgemeinen eine höhere Lesefrequenz aufweisen und hinsichtlich ihrer Lesemotivation auch motivierter sind als Jungen (vgl. Schilcher 2018, 126). Im Vergleich zu den Leseleistungen von Mädchen sind die Leseleistungen von Jungen im Schulalter der Sekundarstufe II häufig schlechter, was u.a. auf die unterschiedliche Lesemotivation zurückzuführen ist. Mädchen haben häufig eine höhere intrinsische Motivation zum Lesen, während Jungen weniger motiviert zum Lesen sind (vgl. Stein und Endepohls-Ulpe 2019, 182). Darüber hinaus lesen Mädchen vor allem Mädchenromane, d.h., dass sie z.B. eher Liebesromane lesen, während Jungen eher Bücher mit einem hohen Spannungsgrad lesen, wie z.B. Krimis, Comics oder Abenteuerromane. Diese geschlechtsspezifischen Lesepräferenzen bedeuten nicht unbedingt eine klare Trennung zwischen den Genres, die von Jungen und Mädchen konsumiert werden. Jungen können selbstverständlich auch Liebesromane lesen, und Mädchen können natürlich auch Krimis lesen. Ein weiterer Unterschied der Geschlechterdifferenzen ist die Möglichkeit sich in die Charaktere des Romans hineinzusetzen. Mädchen schätzen diese Möglichkeit höher als Jungen (vgl. Schilcher 2018, 127) und das könnte dadurch kommen, dass Jungen eher phantasievolle Werke lesen, deren Handlung nie im Alltag passieren würde. Mädchen können sich auch schneller mit Charakteren in Büchern identifizieren und haben deshalb häufiger eine sozial-emotionale Leseerfahrung als Jungen (vgl. O'Sullivan und Rösler 2013,

21). Aus diesen Gründen ist es im Literaturunterricht von Bedeutung, dass Lehrkräfte diese Geschlechterdifferenzen berücksichtigen.

2.1.2. Jugendliteratur vs. *young adult literature*

Der Begriff *young adult Literatur* (abgekürzt: YAL) fand 2009 seinen Weg von den USA in die Niederlande. Ab diesem Moment wurde diese Literaturart im literarischen Bereich ins Licht gestellt. Young adult Literatur richtet sich auf Jugendliche ab einem spezifischen Alter, nämlich ab fünfzehn Jahren alt. Diese Zielgruppe bekam vorher nicht all zu viel Aufmerksamkeit, da die Spaltung zwischen Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur noch nicht sichtbar war (vgl. Ackermans 2021, 62). Im Gegensatz was häufig gedacht wird, ist die YAL kein Genre innerhalb der Literatur. Sie ist eine eigenständige Literaturart, die selbst verschiedene Genres enthält, aber sich vor allem auf aktuelle Themen für die Zielgruppe richtet. Diese Themen sind häufig problemorientiert, damit die Werke relevant und erkennbar für die LeserInnen sind. Themen, die in der YAL besprochen werden, sind z.B. die persönliche Entwicklung oder (sexuelle) Identität (vgl. ebd., 46-49). Diese Themen spiegeln die Lebensrealität von Jugendlichen wider. Die Sprache dieser Art der Literatur ist dem Alter der Zielgruppe angemessen, und die Inhalte sind eng mit ihren eigenen Lebenswelten verknüpft, wodurch die Handlungen für die LeserInnen nachvollziehbar sind.

Die YAL ist in Popularität gestiegen und der Grund dafür ist einfach zu nennen: soziale Medien. Mit der COVID-19-Pandemie schlossen Bildungsinstitutionen ihre Türen, aber im Internet ging das alltägliche Leben junger Leute weiter. In dieser Zeit wurde das Onlinetreffen mit Freunden und Bekannten immer wichtiger, aber auch einige soziale Medien-Kanäle sahen eine Chance, ihre Bekanntheit zu vergrößern. Auf diese Kanäle konnten ZuschauerInnen sich immer noch mittels kurzer Videos über Aktualitäten, Tanzchallenges oder lustiger Momente unterhalten (vgl. Jerasa und Boffone 2021, 219). Seit der Pandemie hat ein bestimmter Kanal sich unbedingt aufmerksam gemacht, nämlich TikTok. TikTok war bereits seit einigen Jahren in den USA verfügbar, aber in den ersten Monaten der Pandemie bekam der Kanal auch in Europa immer mehr Aufmerksamkeit. TikTok-Videos sind meistens kurz, lustig oder informativ, aber können auch interaktiv sein und auf diese Weise entstehen Subkulturen innerhalb einer großen Kultur. Mittels unterschiedlicher Hashtags werden die Subkulturen gestiftet, wie z.B. #BookTok auf TikTok, mit mittlerweile über 100 Milliarden Views, oder #Bookstagram auf Instagram: dieser Hashtag hat auch schon über 100 Millionen Posts. In kurzen, persönlichen Videos sprechen (junge) BuchliebhaberInnen über ihre Vorlieben, Meinungen, Empfehlungen und Erfahrungen ihrer (un)gelesenen Bücher mit ihren *Followern* (vgl. Dera et al. 2023, 1). So gibt es z.B. auch Empfehlungsvideos, *Bookhaul*-Videos, *Unboxing*-Videos, „Grab as many books as you can in one minute“-Videos, das Zusammenstellen einer to-be-read-Liste des Monats-Video oder Videos, in denen Bücher oder sogar AutorInnen kritisiert und rezensiert werden. Auch AutorInnen können von diesen sozialen Kanälen profitieren und auf diese Weise Bekanntheit für ihre Bücher verschaffen (vgl. Grißtede 2024, 21). Auf TikTok kann man ganz einfach und schnell seine Meinungen und Kommentare teilen,

auf denen andere Personen wieder reagieren können. So kann ein Gespräch oder eine Diskussion über die besprochenen Bücher stattfinden. Die Interaktivität zwischen *Influencer* und *Viewer* spielt deswegen eine wichtige Rolle, weil sie mit einer Buchdiskussion im Klassenraum zu vergleichen ist (vgl. Jerasa und Boffone 2021, 221). In beiden Kontexten wird zusammen über ein Buch diskutiert, eigene Meinungen werden formuliert und auf diese Weise wird das kritische Denkvermögen der Jugendlichen aktiviert. Mittels dieser verschiedenen Videos und die Interaktivität der Challenges wird das Leseengagement und Leseverständnis bei Jugendlichen stimuliert (vgl. ebd.). Im Rahmen von BookTok genießen Jugendliche jedoch viel Freiheit, da dort keine Lehrkräfte vorhanden sind, die für sie entscheiden, welche Bücher sie lesen sollten oder nur eine eingeschränkte Auswahl an Titeln auf einer Leseliste anbieten. Im Vergleich zum schulischen Kontext erfahren Jugendliche auf soziale Medien mehr Autonomie. Trotzdem könnte die Auswahl an Büchern auch auf BookTok begrenzt sein. Das liegt am Algorithmus, den die App anwendet. Wenn man im gleichen Algorithmus bleibt, erhält man auch immer dieselbe Empfehlungen und Genres als Angebot (vgl. Grißtede 2024, 21). Die Diversität, die BookTok eigentlich schaffen kann, wird auf diese Weise eingeschränkt.

BookTok ist vor allem um seine *young adult* Werke bekannt und deshalb ist die Zielgruppe auch vor allem auf LeserInnen jugendlicher bzw. jungerwachsener Werke gerichtet. Da man auf TikTok kurze, lustige, manchmal eben chaotische Videos hochladen kann, wird die alltägliche Realität der Jugendlichen sichtbar gemacht. Diese Videos bieten einen ungefilterten Einblick im Alltag der Jugendlichen und das führt dazu, dass Follower sich schneller mit dem Thema, Kontext oder mit anderen Followern identifizieren können (vgl. ebd., 220). Aber BookTok ist nicht nur für sein großes YAL-Angebot so populär. Da es kein Curriculum, keine Gesetze oder Richtlinien für die Bücher, die auf BookTok besprochen werden dürfen, gibt, können auch unterrepräsentierte AutorInnen oder Werke im Kanon trotzdem Bekanntheit via BookTok schaffen (vgl. ebd., 222). Das gilt z.B. für die queer Community und weibliche oder nicht-westliche AutorInnen. Außerdem können neue AutorInnen, die gerade ihr Debüt geschrieben haben, auf soziale Medien-Kanäle wie TikTok oder Instagram ihr Buch promoten, Werbung machen und Bekanntheit verschaffen. Da BookTok für jede Person zugänglich ist, können Bildungsinstitutionen es auch im Unterricht einsetzen. Nach dem Lesen eines Buches können Lehrkräfte den SchülerInnen eine Aufgabe geben, wie z.B. ein BookTok-Video über das gelesene Buch erstellen. Dieses Video soll dann z.B. eine kurze Zusammenfassung des jeweiligen Buches enthalten, zu welchem Genre das Buch gehört, was die SchülerInnen von dem Buch fanden und weitere Empfehlungen zu diesem Genre. Die SchülerInnen können das Gelesene so interaktiv verarbeiten.

Es gibt auch noch andere Möglichkeiten außerhalb TikTok oder Instagram, um YAL ans Licht zu bringen. So gibt es z.B. Challenges, wie die jährliche *Goodreads Reading Challenge* oder die niederländische *Hebban Reading Challenge*-Variante, wobei LeserInnen ihre Bücher in einer App (die Goodreads- oder Hebban-App) bewerten und rezensieren können. Auch können sie Rezensionen anderer Personen sehen und darauf reagieren. So sieht man, dass mehrere Kanäle sich für die

Leseförderung auf diese Weise einsetzen. Immer häufiger werden Bookclubs erneut gegründet, sogar bei berühmten Personen, wie z.B. Reese's Book Club von Reese Witherspoon oder Oprah Winfrey's Book Club. Auch online, auf z.B. TikTok, werden Videos mit Anfragen für Bookclubs gepostet: Personen, die andere Personen im gleichen Alter, mit den gleichen Vorlieben und Interessen für bestimmte Genres oder Bücher, suchen, die zusammen ein Bookclub gründen wollen. In den Niederlanden hat die YAL durch all diese Möglichkeiten ein so hohes Ansehen erlangt, dass auch Buchläden und Bibliotheken darauf reagiert haben. So hat die YAL in Buchhandlungen häufig ein eigenes bzw. mehrere eigene Bücherregal(e) oder manchmal eben eine eigene Abteilung. Die *young adult*-Werke werden hier mit cleveren Schlagzeilen wie „BookTok made me buy it!“ empfohlen. Für Jugendliche wird das Finden interessanter Bücher mit einer eigenen Abteilung in Buchläden einfacher gemacht. Auf diese Weise bekommt diese Literaturart eine eigene Stellenwert im literarischen Markt der Niederlande. Im Laufe der Zeit ist YAL ein „*brand*“ in den Niederlanden geworden. Mit *branding* wird der Prozess der Kennzeichnung und Identifizierung von Waren gemeint (vgl. Van den Braber et al. 2021, 10). Branding hat vor allem kommerzielle Motive, aber kann auch selbstlose Zielsetzungen haben, wie, in diesem Fall, YAL-Werke zugänglich für die Zielgruppe machen. Auch niederländische Verlage haben mit diesen Entwicklungen Schritt gehalten, denn ab 2014 gibt es einige Verlage, die nur noch niederländische YAL veröffentlichen (vgl. Ackermans 2021, 56). Ein Beispiel hierfür wäre der Verlag Blossom Books, die vor allem ins Niederländische übersetzte jugendliterarische Werke veröffentlichen.

Der Begriff der YAL wird nicht nur in den USA, den Niederlanden oder im Vereinten Königreich verwendet, sondern auch in anderen europäischen Ländern, wie z.B. Belgien. In Deutschland ist dieser Begriff aber noch nicht ganz durchgedrungen, weil die Deutschen noch ihren eigenen Begriff, die (Kinder- und) Jugendliteratur, verwenden. Das könnte dadurch kommen, dass die Niederlande oder Belgien viel mehr von der englischsprachigen Literatur beeinflusst werden als Deutschland. Da Deutschland eine größere Bevölkerung als die Niederlande hat, es mehr Verlage und einen größeren literarischen Markt in Deutschland gibt, könnte das deutschsprachige Literaturangebot im Vergleich zum niederländischsprachigen Angebot größer sein. In den Niederlanden werden viele Werke der YAL aus dem Englischen übersetzt (vgl. Ackermans 2021, 58). Dies geschieht selbstverständlich auch im deutschen Sprachraum. Verlage achten darauf, dass sie die aktuellsten Trends und Bestseller den jungen LeserInnen zur Verfügung stellen können und das führt dazu, dass viele neue und populäre Titel aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt werden.

YAL kann im Kontext von Bildungsinstitutionen mit verschiedenen Lernzielen verbunden werden. Diese Lernziele können mit dem Einsatz von YAL bzw. KJL erreicht werden. Das erste Lernziel stimuliert das Verständnis für die verschiedenen Wirkungsmöglichkeiten spezifischer Phänomene und Gestaltungsmittel innerhalb bestimmter Genres, wie z.B. der Gebrauch von verschiedenen Erzählperspektiven (vgl. Eckhardt 2019, 265-266). Das zweite Lernziel richtet sich auf die

Auseinandersetzung mit YAL- und KJL-AutorInnen und ihren Werken und das dritte Lernziel bespricht die Literaturgeschichte der YAL und KJL, sodass die SchülerInnen sich eine Vorstellung der Zeitgebundenheit verschiedener KJL-Werke machen können (vgl. ebd.). Ein weiteres, und sehr wichtiges, Ziel der Verwendung von YAL in Bildungsinstitutionen besteht darin, den SchülerInnen die literaturwissenschaftlichen Analyse- und Interpretationsfähigkeiten zu vermitteln, die sie für eine eigenständige und kritische Auseinandersetzung mit Literatur benötigen (vgl. ebd.). Um die Lernziele zu erreichen, ist es wichtig, dass die Werke diese Ziele unterstützen und realisieren können, und ausreichend Zeit für die Arbeit mit YAL- bzw. KJL-Werke im Unterricht zur Verfügung steht.

Um den Vergleich in Begriffsdefinition zwischen YAL und KJL in den Niederlanden und Deutschland deutlich zu machen, wird in diesem Abschnitt ein kurzes Beispiel angeführt. In den Niederlanden kann man manche Bücher mit dem Begriff YAL kennzeichnen, während dieselbe Bücher in Deutschland mit dem Begriff Jugendliteratur gekennzeichnet werden. Zwischen beiden Begriffen gibt es geringe Unterschiede, aber mit folgendem Beispiel kann man versuchen, diese Unterschiede klarzumachen. Für dieses Beispiel ist das englische Buch „*They both die at the end*“ von Adam Silvera verwendet. Das Buch ist ins Niederländische mit dem Titel „*Op het einde gaan ze allebei dood*“ übersetzt worden und ins Deutsche ist das Buch mit dem Titel „*Am Ende sterben wir sowieso*“ übersetzt worden. Für den Vergleich werden zwei große Buchläden beider Länder verwendet: Buchladen Scheltema (Niederlande) und Buchladen Thalia (Deutschland). Auf beiden Webseiten kann man die Übersetzung kaufen, aber es gibt ein paar Unterschiede. Scheltema kennzeichnet das Buch als *young adult literature*. Auch ist das Thema für die Altersgruppe ab 15 Jahren geeignet. Thalia kennzeichnet das Buch aber als Jugendliteratur und auch das Alter ist unterschiedlich: das Buch ist für Jugendliche ab 14 Jahren geeignet. Das Beispiel lässt uns sehen, dass dasselbe Buch in verschiedenen Ländern auf eine andere Weise und mit anderen Begriffen gekennzeichnet wird. Das Alter ist unterschiedlich, weil beide Länder eine andere Definition von Jugendliteratur und YAL verwenden. Das sieht man auch, wenn man sich die YAL-Sammlung und Jugendliteratur-Sammlung anschaut. Bei Scheltema gibt es YAL nur für die Altersgruppe ab 15 Jahren alt, während es bei Thalia verschiedene Altersgruppen für Jugendliteratur gibt, nämlich ab 12, 14 und 16 Jahren alt.

Die Begriffe *young adult literature* (YAL) und Jugendliteratur sind deshalb nicht eins zu eins miteinander zu vergleichen. YAL weist klare Definitionen hinsichtlich der Altersgrenzen und der behandelten Themen auf. Laut Ackermans (2021) bezieht diese Literatur sich auf Jugendliche ab fünfzehn Jahren alt und sie enthält verschiedene Genres mit Themen, die auf die Entwicklung der Zielgruppe gerichtet ist. Wie bereits erzählt worden ist, ist eine definitive Begriffsbestimmung für Jugendliteratur eher problematisch. Jugendliteratur ist ein mehrdeutiger Begriff, bezieht sich nicht auf eine definitive Altersgruppe und wird häufig zusammen mit Kinderliteratur als Begriff verwendet. Der größte Unterschied zwischen YAL und Jugendliteratur ist, dass YAL ein separater Marktanteil hat, und deshalb separat von Kinderliteratur und Literatur für Erwachsene in den Niederlanden angeboten wird.

Jugendliteratur wird, wie bereits gesagt, häufig zusammen mit Kinderliteratur verwendet und deshalb sind beide nicht voneinander zu trennen (vgl. Ackermans 2022, 12). Für diese Studie ist der Begriff Jugendliteratur wie folgt definiert: Jugendliteratur ist der Oberbegriff für literarische Werke, die entweder speziell für Jugendliche geschrieben worden sind, oder die von Jugendlichen gelesen werden. Das Alter bezieht sich auf die Sekundarstufe II, d.h., dass es um Jugendliche zwischen vierzehn und achtzehn Jahren alt handelt. Jugendliteratur enthält verschiedene Genres, aber das zentrale Thema in den Werken ist häufig problemorientiert und betrifft Identitätsentwicklung oder Alltagsthemen, die für Jugendliche relevant und interessant sind.

2.1.3. Leseförderung, Lesemotivation und Lesekompetenz

Für diese Studie sind nicht nur die Definition, Funktionen, Merkmale und Themen der Jugendliteratur von Bedeutung, sondern auch Konzepte wie Leseförderung, Lesemotivation und Lesekompetenz, da sie eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Jugendliteratur im Literaturunterricht haben können. Laut Hille und Schiedermaier (2021) bedeutet Leseförderung, dass man die Lust zu Lesen fördern will. Der Begriff bezieht sich vor allem auf motivationale Aspekte, positive Leseerfahrungen und die Entwicklung einer stabilen Lesehaltung (vgl. ebd., 51). Der Begriff Leseförderung wird deswegen auch häufig in Kombination mit dem Begriff Lesemotivation verwendet. Leseförderung wird als die Förderung der Lesemotivation beschrieben, weil sie sich auf Aktivitäten beziehen kann, die „Jugendliche zur Lektüre von Büchern und sonstigen Printmedien motivieren“ (Eckhardt 2019, 258) und Lesemotivation als Ziel hat. Darüber hinaus ist die Lesekompetenz, die Fähigkeit zum bedeutungsvollen Lesen, wieder eine grundlegende Voraussetzung für Lesemotivation. Die Motivation zum Lesen könnte zudem auch einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz haben, weil je motivierter man fürs Lesen ist, desto häufiger man liest, je schneller man Lesestrategien entwickelt und desto besser die Kompetenz sich entwickeln kann. Auf diese Weise wird deutlich, dass die drei Begriffe sehr eng miteinander verbunden sind.

Bei der Leseförderung im Schulkontext ist es besonders wichtig, die Lesemotivation zu berücksichtigen. Die SchülerInnen sollten zum Lesen angeregt werden, andernfalls besteht die Gefahr, dass sie kein Interesse am Lesen entwickeln. Wie motiviert SchülerInnen für bestimmte Bücher, Texte oder Themen sind, hängt je nachdem von den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen ab. Wenn ein Buch Inhalte vermittelt, die den Interessen der SchülerInnen entsprechen oder aktuelle Fragen und Themen behandeln, die den Leser bzw. die Leserin anregen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die SchülerInnen fürs Lesen motiviert sind. Darüber hinaus spielen auch emotionale Faktoren eine entscheidende Rolle. Wenn LeserInnen sich mit den Charakteren im Buch identifizieren können oder wenn die Handlung sie emotional berührt, fördert dies nicht nur die Lesemotivation, sondern auch das Leseverständnis und die Freude am Lesen. Entspannung und Vergnügen sind ebenfalls entscheidend für die Lesemotivation. Wenn das Lesen als angenehme, entspannende Aktivität erlebt wird, sind LeserInnen schneller bereit, Zeit und Energie in das Lesen zu investieren. Bücher, die eine Flucht aus dem Alltag ermöglichen oder die Neugier wecken, sind oft besonders motivierend (vgl. Hintz 2009, 68).

Auch hier ist es wichtig, dass schulische Mediatheken ein umfangreiches Angebot zur Verfügung stellen, das sich auf die Lebenswelten der SchülerInnen bezieht. Das Angebot soll aus verschiedenen Genres bestehen und nicht nur kanonische Werke enthalten. Kinder- und Jugendliteraturwerke sind hierfür besonders geeignet, denn sie passen zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und auch der Sprachgebrauch dieser Werke schließt bei der Zielgruppe an (vgl. Spinner 2018, 513). Für jeden individuellen Schüler bzw. jede individuelle Schülerin ist es notwendig, dass er bzw. sie Bücher aussuchen kann, die ihm bzw. ihr Leseanreize bieten, die unterhalten und informieren, altersspezifische Probleme darstellen und damit erkennbar für den eigenen Alltag sind. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Lesemotivation aus einer Kombination von persönlichem Interesse, emotionaler Identifikation und einem positiven Leseerlebnis entstehen kann. Außerdem sollen diese Bücher ein bestimmtes sprachliches Niveau enthalten, das für SchülerInnen zugänglich ist. Diese Faktoren sind für die Lesemotivationsförderung wichtig. Eine grundlegende Voraussetzung für Lesemotivation, und damit Leseförderung, ist, dass die Lesekompetenz der SchülerInnen ausreichend entwickelt worden ist. In dem Fall, dass Jugendliche zu viele Hindernisse beim Lesen erfahren, hat das zur Folge, dass sie keine positive Leseerfahrung haben können und dass das Lesen an sich eine demotivierende Wirkung auf die LeserInnen hat (vgl. ebd.). Die Hindernisse beim Lesen kann man überwinden, wenn die Lesekompetenz sich weiterentwickelt. Die Fähigkeit zum Lesen, d.h., das Erkennen und Verstehen verschiedener Wörter, Satzglieder und Sätze, bildet die Basis für sowohl die Lesemotivation als auch die Leseförderung.

Leseförderung kann in verschiedenen Kontexten stattfinden, wie an der Schule, aber auch zu Hause mit Eltern und Freunden. Der Begriff Lesesozialisation spielt hier eine wichtige Rolle, weil nicht nur in schulischem Kontext das Lesen gefördert werden kann, sondern auch in alltäglichen Heimsituationen. Lesesozialisation bedeutet ein Prozess der Entwicklung der eigenen Lesepersönlichkeit, der von der sozialen und materiellen Umwelt beeinflusst werden kann (vgl. Plath und Richter 2018, 485). Diese Beeinflussung geschieht auf vier verschiedene Ebenen. Die erste Ebene betrifft das Individuum und umfasst die Entwicklung der Identität sowie den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen, die es dem Individuum ermöglichen, in der Gesellschaft aktiv zu agieren. Dieser Prozess erfolgt auf der zweiten Ebene jedoch nur in der Kommunikation mit anderen Menschen, insbesondere mit Eltern, aber auch mit Freunden und Lehrkräften. Wenn Kinder und Jugendliche älter werden, sind diese Personen häufig in Institutionen eingebunden, wie zum Beispiel Lehrkräfte an den weiterführenden Schulen. Das ist die dritte Ebene. Die letzte Ebene bezieht sich auf die ganze Gesellschaft, weil alle Ebenen vom gesellschaftlichen System beeinflusst werden (vgl. ebd., 485-486). Insgesamt können die Einflüsse aus verschiedenen Bereichen kommen, wie Schulinstitutionen, Wohnsituation, Familie und Freunde, Arbeitsplatz und soziale Medien. Im Schulkontext kommen die Jugendlichen unbedingt mit Literaturunterricht in Kontakt, wodurch die Schule eine wichtige Rolle als stimulierender Faktor für die Leseförderung einnehmen kann. Dafür ist es aber wichtig, dass Lehrkräfte

eine positive Lesekultur an der Schule einrichten, in der die SchülerInnen motiviert werden, um zu lesen. Wenn SchülerInnen Spaß am Lesen erfahren, kann das die Einstellung gegenüber Lesen positiv ändern (vgl. Van der Knaap 2019, 31). Eine Voraussetzung dafür ist, dass das Literaturangebot an der Schule für die SchülerInnen interessant ist. Mithilfe der Literatur sollten Jugendliche sich in anderen Welten begeben können, die zur Bereicherung ihres individuellen Lebens dienen können (vgl. Plath und Richter 2019, 491). Ein anderer wichtiger Faktor, dass zur Lesemotivation im Schulkontext beiträgt, ist die Leidenschaftlichkeit über Lesen und Bücher von Lehrkräften. Je mehr Lehrkräfte die Wichtigkeit der Lesekompetenz von SchülerInnen und die Relevanz des Literaturunterrichts erkennen, desto wahrscheinlicher es ist, dass im Klassenzimmer eine angenehme, positive Leseatmosphäre geschaffen wird (vgl. Van der Knaap 2019, 29). Eigenes Interesse und Spaß am Lesen von Lehrkräften könnte einen positiven Einfluss auf die Lesemotivation der SchülerInnen haben. Wenn SchülerInnen Spaß am Lesen erfahren, führt das zu einem positiven Effekt auf ihre Einstellung gegenüber Lesen und das führt gleichzeitig zu einer positiv(er)en Haltung gegenüber Unterricht im Allgemeinen (vgl. ebd., 31). Bei der Lesekompetenz und die Lesemotivation ist es wichtig, dass SchülerInnen positive Rückmeldungen von ihren Lehrkräften über ihre Leseleistungen bekommen, weil das zu einer positiven Leseerfahrung führt. Beim Fremdsprachenunterricht ist es wichtig zu beobachten, dass die muttersprachliche Lesesozialisation das fremd- und zweitsprachliche Lesen positiv beeinflusst und deswegen auf die gleiche Weise passiert. Jugendliche hantieren die gleichen Einstellungen und Erfahrungen zum Lesen in der Fremdsprache (vgl. Hille und Schiedermaier 2021, 49). Auch familiären Situationen sind wichtig für die Leseförderung. Dafür ist es aber notwendig, dass die Eltern der SchülerInnen eine positive Einstellung gegenüber Büchern haben, damit die SchülerInnen auch außerhalb Schulsituationen positive Erfahrungen mit Büchern haben (vgl. O'Sullivan und Rösler 2013, 20). Die Familie hat deswegen einen großen Einfluss auf die Lesesozialisation der SchülerInnen und das fängt bereits im Kleinkindalter bei den ‚Gute-Nacht-Geschichten‘ an (vgl. ebd., 487). Das Interesse der Kinder an Büchern kann damit sehr weit vor dem Anfang der Schulzeit entstehen. Insbesondere das positive Interesse an Lesen von Eltern hat eine entscheidende Bedeutung für die Leseförderung der Kinder, aber Freunde, die Bücher empfehlen, könnten auch die gegenseitige Motivation steigern (vgl. Van der Knaap 2019, 30). Im Jugendalter verändert sich das Leseverhalten, da neue Interessen wie soziale Medien und Gaming aufkommen. Dadurch verringert sich die Zeit, die Jugendliche mit Lesen verbringen (vgl. ebd., 29). Dennoch haben Eltern auch in dieser Lebensphase die Möglichkeit, einen positiven Einfluss auf ihre Kinder auszuüben, vorausgesetzt, dass sie selbst eine positive Einstellung zum Lesen haben und diese Einstellung an ihre Kinder weitergeben.

Heutzutage gibt es verschiedene multikulturelle Hintergründe von SchülerInnen in einem Klassenraum. Häufig sind SchülerInnen mit einem multikulturellen Hintergrund bereits bilingual aufgewachsen: die Erstsprache ist die Herkunftssprache ihrer Eltern und die Zweitsprache ist die Nationalsprache des Landes, in dem sie aufgewachsen sind, z.B. Niederländisch oder Deutsch. An der

weiterführenden Schule lernen diese SchülerInnen häufig auch noch eine dritte Sprache: eine Fremdsprache. Schwierigkeiten treten hier jedoch auf, wenn SchülerInnen beim Lesenlernen ein Schriftsystem erwerben sollen, das auf eine Sprache basiert, die sie sprachlich noch nicht ausreichend beherrschen. Außerdem sollen die literarischen Werke an den kulturellen Erfahrungen ihrer Lebenswelt anschließen, da sonst der Aspekt der Wiedererkennung und Hineinversetzung fehlt (vgl. O'Sullivan und Rösler 2013, 23-24). Ein Vorteil für den multikulturellen Literaturunterricht ist, dass es heutzutage immer mehr Werke gibt, die verschiedene Kulturen und Ethnizitäten in ihren Geschichten thematisieren. Auf diese Weise können Perspektivenwechsel zwischen verschiedenen Charakteren des Werkes geübt werden. Einerseits ermöglicht das eine Betrachtung der multikulturellen Vielfalt in den Regionen der Zielsprache und andererseits bietet der Perspektivenwechsel interessante Vergleiche mit dem eigenen Land (vgl. ebd., 98). Für die multikulturelle Gesellschaft ist es deshalb wichtig, dass es auch im Literaturunterricht Aufmerksamkeit für die verschiedenen Kulturen gibt, weil das sowohl für niederländische SchülerInnen als auch für SchülerInnen mit einem anderen multikulturellen Hintergrund interessant ist.

Leseförderung kann im Schulkontext auf zwei verschiedene Arten stattfinden: die projektorientierte Leseförderung und die literarische Leseförderung im Literaturunterricht. Die projektorientierte Leseförderung ist vor allem für die individuelle Lesemotivation wichtig und deshalb sollen die ausgewählten Bücher für SchülerInnen in weiterführenden Schulen interessant, relevant und aktuell sein (vgl. Eckhard 2019, 261). Am besten funktioniert diese Art der Leseförderung, wenn SchülerInnen selbst ihre Bücher auswählen dürfen, oder sogar noch besser, selbst Bücher für die Mediathek an der Schule bestellen dürfen. Auf diese Weise erfahren die jungen LeserInnen eine große Menge an Autonomie und das fördert die Lesemotivation. Die Projekte können z.B. in Kooperation mit anderen Fächern an der Schule, wie Sport oder Musik, stattfinden, aber auch mit außerschulischen Institutionen, wie die Bibliothek. Leseförderung kann nicht nur mittels Projekte stattfinden, sondern auch integriert im Literaturunterricht. Diese Art wird häufig auch literarische Bildung genannt (vgl. Eckhardt 2019, 262-263). Auch bei dieser Art der Leseförderung steht das Leseinteresse der Zielgruppe im Vordergrund. Die ausgewählten Werke sind häufig problemorientiert und beschäftigen sich mit relevanten Themen für Jugendliche. Wenn die Handlung für Jugendliche erkennbar ist, wird die Lesemotivation stimuliert und sind die Werke für die Leseförderung besonders geeignet (vgl. ebd.). Auch der reguläre Literaturunterricht könnte zur Leseförderung führen. Bei regulärem Literaturunterricht werden vorgesehene Lese- und Vorlesestunden für die SchülerInnen eingesetzt, in dem sie von Lehrkräften ausgewählte Lektüre lesen sollen. Wichtig aber ist, dass auch diese Lektüre die Vorlieben von Jugendlichen befriedigen.

Im Schulkontext gibt es in Bezug auf die Lesekompetenz und -motivation einige Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Häufig wird gesagt, dass die Lesekompetenz der Mädchen sich besser entwickelt als bei Jungen, aber wo liegt das gerade an? Es gibt hierfür einige Gründe, wie zum Beispiel,

dass Jungen in ihrer Freizeit weniger lesen als Mädchen. Jungen spielen häufiger Videogames oder schauen Fern in ihrer Freizeit und wenn Jungen trotzdem lesen, lesen sie häufig eher Comics (vgl. Stein und Endepohls-Ulpe 2019, 184). Ein anderer Grund, der gegeben wird, ist, dass Kinder in den ersten Schuljahren sehr häufig nur Lehrerinnen als Lehrkraft haben. Sie werden auf diese Weise nur von Vorleserinnen im Schulkontext vorgelesen und dadurch könnten Jungen das Lesen als eine weibliche Tätigkeit sehen (vgl. ebd.). In diesem Fall wäre es nicht „cool“ um als Junge in seiner Freizeit zu lesen, weil diese Aktivität nicht beim Alltag der Altersgenossen passt. Sie finden auf diese Weise keinen Anschluss bei ihren Freunden. Darüber hinaus ist ein anderer Grund auch noch, dass Jungen eine geringere intrinsische Lesemotivation haben, und deshalb wenig Spaß am Lesen erfahren. Wenn die Lesekompetenz weniger entwickelt worden ist, wird das Lesen überhaupt einen komplexen Prozess und kostet deswegen mehr Energie (vgl. Düsing 2019, 194). Außerdem spielen die Lesepräferenzen der Jugendlichen auch eine Rolle bei der Motivation. Wie bereits im Kapitel 2.1.1. erwähnt worden ist, präferieren sowohl Jungen als auch Mädchen Abenteuerromane, aber Jungen lesen mehr über Technik und Comics, während Mädchen eher Märchen- oder Mädchenromane lesen. Diese Unterschiede müssen im Literaturunterricht von den Lehrkräften berücksichtigt werden, wenn man die Lesemotivation bei allen SchülerInnen im Klassenraum fördern will.

Laut Van der Knaap (2019) gibt es einige Faktoren, die eine wichtige Rolle bei der Förderung der Lesemotivation einer Fremdsprache der SchülerInnen spielen. Diese Faktoren sind:

- die Attraktivität, der Schwierigkeitsgrad und die Verfügbarkeit des Materials;
- die Lesekompetenz in der Zweitsprache;
- die Einstellung gegenüber Lesen im Fremdsprachenunterricht;
- die soziokulturelle Umgebung (Eltern, Familie, Freunde);
- die Einstellung gegenüber das Lesen in der Muttersprache;
- Erfahrungen mit Lesen in der Fremdsprache;
- die Einstellung gegenüber der Zweitsprache, Kultur und Bevölkerung;
- Beziehung mit DozentInnen und MitschülerInnen;
- Herangehensweise und Unterstützung beim Lesen in der Fremdsprache (Van der Knaap 2019, 29).

Zusammengefasst führen diese Faktoren auf die Faktoren der Lesemotivation, Lesekompetenz, Leseattitüde und Lesesozialisation zurück. Für jedes Individuum können bestimmte Faktoren eine wichtigere Rolle spielen als andere Faktoren. Das hängt von der Lesekompetenz, aber auch von der individuellen Lesemotivation und individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen ab. Für die individuelle Lesemotivation ist differenzierende Leseförderung wichtig. Dafür ist ein ausreichendes Angebot an Jugendlektüre notwendig, aus dem die SchülerInnen selbst Bücher auswählen dürfen. Aber das Lektüreangebot sollte die SchülerInnen auch ansprechen und interessieren, denn das Leseinteresse der

einzelnen SchülerInnen hat bei der Leseförderung der individuellen Motivation Priorität (vgl. Eckhardt 2019, 261). Dafür ist es wichtig, dass Lehrkräfte die Lektürepräferenzen der Jugendlichen kennen. Der Einsatz der Kinder- und Jugendliteratur kann zur Lesemotivation beitragen, weil die Zielgruppe ein höheres Maß an Selbstbestimmung und Verantwortung zugeordnet bekommt. Der elterliche Aspekt des Auswählens der Bücher entfällt und das hat zur Folge, dass die Jugendlichen mehr Selbstständigkeit empfinden. Jugendliche in diesem Alter können selbst ihre Werke auswählen, die sie interessant finden, können über Themen lesen, von denen sie lernen können und die zur Identitätsentwicklung beitragen können (vgl. Spinner 2018, 513). Bei der individuellen Lesemotivation spielt sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivation eine Rolle. Laut Ryan und Deci (2002) empfinden SchülerInnen bei intrinsischer Motivation Spaß an der jeweiligen Tätigkeit und lernen sie, weil sie aus eigenen Gründen interessiert an der Tätigkeit sind, ohne dass sie von externen Anreizen gefördert werden. Diese Handlungen können interessant, spannend oder vergnüglich für die Jugendlichen sein und das Erreichen eines Zieles ist nicht unbedingt der endgültige Grund, warum sie etwas machen. Im Gegensatz zu intrinsischer Motivation ist extrinsische Motivation die Motivation, die durch externe Anreize entsteht. Diese externen Anreize führen häufig zu einem messbaren Ergebnis, wie zum Beispiel eine Note oder eine Belohnung sein. Die intrinsische Motivation wird stimuliert, wenn Lehrkräfte ein vielfältiges Literaturangebot anbieten, das bei der Lebenswelt der SchülerInnen anschließt. Auf diese Weise wird das Lesen auf eine positive Weise gefördert.

Die Lesemotivation steht in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenz der SchülerInnen. Es sind nicht nur diejenigen, die über gute Lesefähigkeiten verfügen, die in ihrer Freizeit Freude am Lesen empfinden. Auch Personen, die ihre Lesekompetenz noch verbessern können, können in ihrer Freizeit Freude am Lesen empfinden und gleichzeitig die Kompetenz weiterentwickeln (vgl. O'Sullivan und Rösler 2013, 19). Die Lesekompetenz ist extrem wichtig für den weiteren Verlauf jedes Lebens. Die Lesekompetenz stellt nämlich eine grundlegende Voraussetzung zur Teilhabe in der Gesellschaft dar und ist deshalb nicht nur im Schulkontext wichtig. In der PISA-Studie wird die Lesekompetenz von Meelissen e.a. (2023) wie folgt definiert: Mit der Lesekompetenz wird das Verstehen, das Verwenden, das Evaluieren von und das Reflektieren auf verschiedene Texte gemeint, sodass man seine Kenntnisse und sein Verständnis ergänzen, seine Ziele erreichen und auf diese Weise aktiv in der Gesellschaft teilnehmen kann. Die Lesekompetenz handelt laut dieser Definition nicht nur um das Verstehen von Informationen aus Texten. Die Fähigkeit, Lesen zu können, eröffnet viele Möglichkeiten für alle Individuen in der Gesellschaft und ist damit eine sehr wichtige Kompetenz, die man seit jungem Alter entwickeln soll und die die Basis für das Erlernen anderer Kompetenzen darstellt.

Bei der Lesekompetenz findet ein Prozess statt, der bei der Worterkennung anfängt und bis zum Textverständnis weitergeht. Im Prozess lernt man die Dekodierungsfähigkeit, wenn Wörter und Sätze dekodiert werden müssen, man lernt die Bedeutung aus dem Gelesenen herauszufiltern und Informationen aus dem Text mit dem eigenen Wissen zu verknüpfen. Mit anderen Worten: man muss

zuerst den Text entschlüsseln, verstehen und mit seinen eigenen Kenntnissen verbinden. Wegen ihrer vielen Teilprozesse wird die Lesekompetenz als eine der Schlüsselkompetenzen im Schulunterricht gesehen (vgl. Lehrner-te Lindert 2020, 42). Wenn Kinder und Jugendliche eine gute Entwicklung der Lesekompetenz in ihrer Muttersprache durchlaufen haben, können sie von Vorteilen beim Lesen in der Fremdsprache profitieren. Je flüssiger man lesen kann, desto besser man aktiv über verschiedene Bedeutungen der Sätze und Texte nachdenken kann und je häufiger man liest, desto schneller sein Lesetempo sich entwickelt. Leseflüssigkeit bedeutet laut Düsing (2019) „die Fähigkeit, in hoch automatisierten Dekodierungsprozessen Texte mit einem für ihr Verstehen ausreichende[n] Lesetempo lesen und verstehen zu können.“ Mit einem hohen Lesetempo und automatisierter Leseflüssigkeit braucht man fürs Lesen eines Textes wenig Energie aufzurufen. Beide Aspekte haben einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz, weil die Leseflüssigkeit und Lesefrequenz das Leseverständnis und die kognitive Entwicklung fördern können, und hängen deshalb eng miteinander zusammen. Trotzdem sieht man, dass die Lesefrequenz bei Kindern und Jugendlichen zwischen sieben und fünfzehn Jahren alt sinkt (vgl. Lehrner-te Lindert 2020, 18). Einige Gründe dafür sind, dass die Kinder in diesem Alter mehr Hausaufgaben bekommen und deshalb weniger Freizeit zur Verfügung haben, in der sie lesen können. Auch wird Literatur in der Schule, die SchülerInnen obligatorisch lesen müssen, als Hausaufgabe gesehen und dadurch nimmt das Freizeitlesen auch ab (vgl. ebd.). Wenn Jugendliche wenig lesen, führt das zu schlechteren Schulleistungen, einer schlechteren Lesekompetenz und einer verminderten Lesemotivation. Häufiges Lesen verbessert die Lesekompetenz, das führt zu mehr Lesemotivation und deswegen steigt die Lesefrequenz. Die Lesefrequenz ist deshalb auch einen wichtigen Faktor bei der Lesekompetenz im Unterricht, weil man einen größeren Wortschatz aufbauen kann, wenn man häufiger liest.

2.2. (Jugend)Literatur im Fremdsprachenunterricht

Wenn man in einer Fremdsprache liest, nimmt er seine Kenntnisse und Fertigkeiten, die er bereits beim Lesen in der Erstsprache erworben hat, mit. Seine bereits erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen über die Welt sind beim Lesen in einer Fremdsprache nicht unwichtig, spielen gerade eine große Rolle. Mit anderen Worten: die Lesefähigkeit von SchülerInnen muss in einer Fremdsprache nicht neu erworben werden, aber manche Prozesse, die in der Erstsprache automatisiert sind, wie zum Beispiel Worterkennung, sind beim Lesen in einer Fremdsprache nicht gleich automatisiert. Beim Erwerb einer neuen Sprache gibt es selbstverständlich neue Sachen, die man zuerst lernen muss, wie z.B. neue Wörter, Grammatik und andere Textkonventionen (vgl. O’Sullivan und Rösler 2013, 12-13), bevor er fließend anderssprachige Bücher lesen kann. Das könnte dazu führen, dass man in einer Fremdsprache langsamer liest, weil er schwierige Wörter Buchstabe für Buchstabe entziffern muss, Sätze Wort für Wort lesen muss oder weil man die Bedeutung der Wörter und Sätze mehrmals kontrollieren muss, weil diese Bedeutung noch nicht im mentalen Lexikon verankert worden ist (vgl. Hille und Schiedermaier 2021, 49).

Laut Van der Knaap (2019) lesen SchülerInnen in der Sekundarstufe II maximal zwanzig Seiten eines muttersprachlichen Buches pro Stunde, aber in einer Fremdsprache sinkt diese Anzahl auf nur zehn Seiten pro Stunde. Das hat z.B. mit dem geringen Wortschatz und der neu zu lernenden Grammatik in der Fremdsprache zu tun. Das gilt nicht nur für schwache LeserInnen in der Erstsprache, sondern auch für kompetente LeserInnen in der Erstsprache. Trotzdem hat die Lesekompetenz in der Erstsprache einen großen Einfluss auf die Lesekompetenz in der Fremdsprache. Für die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz in der Fremdsprache ist es wichtig, und am besten, dass SchülerInnen Bücher lesen, die keine allzu große Mühe erfordern. Der Wortschatz ist ein wichtiger Faktor, weil es für einen mühelosen Leseprozess wichtig ist, dass man 95% der Wörter in einem Text lesen und damit verstehen kann (vgl. Krashen 2021, 82). Das heißt, dass eine optimale Entwicklung der Lesekompetenz ein hohes Maß an Text- und Wortverständnis erfordert und wird deshalb laut Krashen (2021) auch die „effortless reading hypothesis“ genannt. Ein größerer Wortschatz führt zu einer besseren Leseflüssigkeit und einem höheren Lesetempo in der Fremdsprache und wenn die Lesekompetenz in der Erstsprache gut entwickelt worden ist, können SchülerInnen einfacher ihr Weltwissen und ihre Fähigkeiten aus ihrer Erstsprache beim Lesen in der Fremdsprache anwenden. Um die Lesekompetenz in der Fremdsprache so gut wie möglich zu entwickeln, ist es notwendig, dass der Literaturunterricht an den weiterführenden Schulen die Vorkenntnisse der SchülerInnen in Bezug auf das Lesen in der Fremdsprache fördert. Das könnte anhand von Aufgaben, die die Vorkenntnisse der SchülerInnen aktivieren oder die sich mit dem Text auseinandersetzen, passieren.

Literaturunterricht in einer Fremdsprache ist nicht nur für die sprachlichen Kompetenzen wichtig, sondern auch für die Entwicklung anderer Kompetenzen, wie die interkulturelle und kommunikative Kompetenz oder die individuelle Entfaltung der SchülerInnen. Fremdsprachliche literarische Werke haben das Potenzial, das Verständnis der Kultur der Fremdsprache zu vertiefen, weil SchülerInnen beim Lesen dieser Texte auf kulturelle Unterschiede stoßen, die zwischen der Welt des Textes und ihrer eigenen Lebenswelt bestehen (vgl. Lehrner-te Lindert 2020, 67). Das liegt daran, weil die SchülerInnen (noch) nicht mit den Weltansichten der Charaktere einer bestimmten Kultur im Text vertraut sind. Deshalb ist es wichtig, dass SchülerInnen sich vor dem Lesen in einer Fremdsprache auch landeskundliche und kulturelle Kenntnisse aneignen, sonst können sie Schwierigkeiten beim Lesen bekommen, weil sie die Handlungen der Charaktere im Text nicht nachvollziehen können. Der Vorteil fremdsprachlicher literarischer Texte ist, dass sie SchülerInnen dazu anregen, dass sie sich in verschiedene Lebenswelten mit unterschiedlichen Kulturen hineinversetzen können, und deswegen andere kulturelle Sichtweisen entdecken und sich kritisch mit Fragen aus anderen Kulturen auseinandersetzen können (vgl. ebd.).

Trotzdem haben literarische Texte im Moment noch einen untergeordnete Stellenwert beim Fremdsprachenunterricht im niederländischen Schulsystem. Der Fremdsprachenunterricht konzentriert sich vornehmlich auf die Entwicklung und Förderung der sprachlichen Kompetenz. Das kommt dadurch,

dass Lehrkräfte die ausgewählten Lehrwerken in ihren Unterricht verwenden und diese beziehen sich auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR). Die Richtlinien des GeR sind im Band des CEFRs festgelegt worden. Der CEFR steht für *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Der CEFR hat als Ziel, der europäische Unterricht zu einem inklusiven Unterricht für alle europäischen EinwohnerInnen umzubilden (vgl. CEFR 2018, 23). Im CEFR-Kompendium-Band werden die Sprachniveaustufen (A1 bis C2) für die vier Sprachkompetenzen (Schreib-, Sprech-, Hör- und Lesekompetenz) anhand von *Kann-Beschreibungen* beschrieben. Diese Kann-Beschreibungen sind die zu erreichenden Ziele beim Fremdspracherwerb an weiterführenden Schulen und bilden damit eine Basis für den Unterricht. Für die allgemeine Lesekompetenz sind die Kann-Beschreibungen wie folgt formuliert:

A1	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.
A2	Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items. Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language.
B1	Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interests with a satisfactory level of comprehension.
B2	Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms.
C1	Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his/her own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections. Can understand a wide variety of texts including literary writings, newspaper or magazine articles, and specialised academic or professional publications, provided that there are opportunities for re-reading and he/she has access to reference tools.
C2	Can understand virtually all forms of the written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings. Can understand a wide range of long and complex texts, appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning.

Tabelle 1: Übersicht A1-C2-Kann-Beschreibungen des GeR in Bezug auf die allgemeine Lesekompetenz (CEFR 2018, 60)

In der Sekundarstufe II gilt der GeR als verpflichtender Bildungsstandard für die Lernziele des Unterrichts (vgl. ebd., 24), während er in der Sekundarstufe I eher als Orientierungsapparat gilt. Die Richtlinien des GeR dienen dazu, die SchülerInnen auf ihre Abschlussprüfungen vorzubereiten und auch die Lehrwerke basieren ihre Aufgaben und Informationen auf den GeR. Die Abschlussprüfung der

Sekundarstufe II für das Schulfach Deutsch ist ein Leseverstehentest, mit dem das Leseverstehen der SchülerInnen getestet wird. Lehrkräfte wollen ihre SchülerInnen intensiv auf diese Abschlussprüfung vorbereiten und deswegen wird viel Zeit in das Leseverstehen investiert. Das Lehrwerk bildet dafür die Basis, weil es anhand von Sachtexten und dazugehörige Aufgaben die Lesekompetenz der SchülerInnen fördert (vgl. ebd., 25). Auf diese Weise beziehen Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht sich häufig auf den GeR, weil er sowohl als Unterstützung zur Unterrichtsplanung als auch als Leitfaden für das Schulcurriculum dient und deswegen viel Zeit der Unterrichtsstunden einnimmt. Literarische Texte bekommen auf diese Weise einen niedrigeren Stellenwert, weil sie erst eingesetzt werden, wenn noch ein paar Minuten Unterrichtszeit übrig sind oder für Wortschatz- und Lesestrategietraining (vgl. ebd., 22). Die anderen Vorteile des fremdsprachlichen Literaturunterrichts, wie die individuelle Entwicklung der SchülerInnen oder die interkulturelle Kompetenz, werden deshalb im Moment häufig nicht ausführlich berücksichtigt und bekommen deswegen einen niedrigeren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht.

Es gibt laut Van der Knaap (2019) verschiedene Herangehensweisen für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht: die Herangehensweisen des Textes und des Kontexts und die leserorientierte und sprachorientierte Herangehensweisen. Jede Herangehensweise hat einen eigenen Fokus. Die Herangehensweise des Textes bezieht sich auf die Literaturanalyse eines Textes, wie zum Beispiel Genre, Handlung und Thema, und die Herangehensweise des Kontexts konzentriert sich auf den literaturhistorischen oder sozial-kulturellen Kontext eines Textes und wie der Text sich zur heutigen Gesellschaft verhält. Bei der leserorientierten Herangehensweise bezieht der Literaturunterricht sich auf die individuelle Leseerfahrung der SchülerInnen und die Entwicklung des Individuums. Letztendlich konzentriert die sprachorientierte Herangehensweise sich auf die verschiedenen Sprachelemente in einem Text, wie Grammatik, Wortschatz und Sprachentwicklung (vgl. Bloemert e.a. 2019, 372). Laut der Studie von Bloemert e.a. (2019) verwenden Lehrkräfte an niederländischen weiterführenden Schulen die Herangehensweise des Textes am häufigsten, aber bewerten SchülerInnen die sprachorientierte Herangehensweise als die sinnvollste Herangehensweise, weil sie mittels literarischer Texte ihre Sprachkenntnisse weiterentwickeln wollen. Für die sprachorientierte Herangehensweise beim Literaturunterricht gibt es einige Ziele, die für die SchülerInnen wichtig sind. So können sie ihre Lese-, Hör-, Schreib- und Sprechfertigkeiten durch literarischen Input weiterentwickeln, ihren Wortschatz erweitern, grammatische Strukturen erkennen und wenn sie viel Literaturinput bekommen, können sie viele Lesekilometer zurücklegen (vgl. Van der Knaap 2019, 102). Mit der sprachorientierten Herangehensweise fördert man alle vier Kompetenzen, die beim Fremdsprachenlernen wichtig sind. Welche Herangehensweise am häufigsten im fremdsprachlichen Literaturunterricht verwendet wird, ist je nachdem der Schultyp unterschiedlich, obwohl es einen deutlichen Unterschied in Präferenz zwischen Lehrende und Lernende gibt.

Literatur hat im Moment noch einen niedrigeren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht, aber wie verhalten Lehrkräfte sich gegenüber das Thema? Wegen fehlender Bildungsvorgaben kann der Einsatz von Literatur für Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht eine Herausforderung darstellen und in dem Fall, dass Lehrkräfte Literatur in ihrem Unterricht verwenden, passiert das häufig mit der Herangehensweise des Textes. Der Fokus liegt damit auf die Analyse des Textes und nicht so sehr auf andere Kompetenzen oder auf die individuelle Entwicklung der SchülerInnen. Laut einer Studie unter Lehrkräfte beim Schulfach Niederländisch von Ackermans (2022) halten Lehrkräfte trotzdem das Lesevergnügen als das wichtigste Ziel des Literaturunterrichts. Im Gegensatz zu der Herangehensweise, die Lehrkräfte meistens für ihren Literaturunterricht verwenden, wollen sie sozusagen vor allem, dass SchülerInnen Spaß beim Lesen erfahren und dafür wirkt die leserorientierte Herangehensweise beim Einsatz von Literatur am besten, weil diese Herangehensweise sich auf die individuelle Leseerfahrung der SchülerInnen beruht. Darüber hinaus spielt die Auswahl der Werke, die im Literaturunterricht gelesen werden dürfen, eine wichtige Rolle, weil sie einem bestimmten Sprach- und Leseniveau entsprechen müssen. Häufig werden diese Niveaus anhand vom GeR für alle SchülerInnen in einem Jahrgang festgestellt. Auf diese Weise wird nicht zwischen den verschiedenen Leseniveaus der Lernenden differenziert (vgl. Ackermans 2022, 25). Außerdem wird das Literaturangebot im Fremdsprachenunterricht häufig anhand von einer Leseliste aufgestellt. SchülerInnen können in diesem Fall nur Bücher von dieser Leseliste auswählen und erfahren deshalb wenig Freiheit, selber Bücher auszuwählen. Wenn auf diese Weise Literatur angeboten wird, mangelt es häufig an Autonomie für SchülerInnen. Die Leseliste wird häufig von den Lehrkräften selbst aufgestellt, oder sie beruhen sich auf Quellen wie www.lezenvoordelijst.nl. Auf dieser Webseite stehen Listen für alle Fremdsprachfächer mit Literaturwerken, die für bestimmte Jahrgänge und Alter geeignet sind. Außerdem können Lehrkräfte selbst Bücher vorschlagen, aber sie müssen einige Bedingungen berücksichtigen. Die Bücher müssen dem Sprachniveau und der Lesekompetenz der SchülerInnen in einem bestimmten Jahrgang entsprechen, bei dem kritisches Denkvermögen und der Lebenswelt der SchülerInnen anschließen und es soll ein variiertes und originales Angebot sein (vgl. nbd biblion o.J., 4). Die Leselisten im Literaturunterricht könnten an verschiedenen Schulen deswegen sehr unterschiedlich sein.

Darüber hinaus gibt es für KJL-Werke auch ein anderes Problem, nämlich inwiefern KJL-Werke überhaupt im Fremdsprachenunterricht erlaubt sind. Für die Fächer Niederländisch und Englisch gibt es hier bereits einige Studien zu, so auch die Studie von Ackermans (2022). Sie behauptet, dass noch kein vierzig Prozent der Befragten (niederländische Lehrkräfte beim Schulfach Niederländisch) KJL-Werke als geeignete Bücher für die Leseliste in der Sekundarstufe II akzeptiert. Der wichtigste Grund für den Einsatz von KJL-Werken im Literaturunterricht ist laut den Befragten die Förderung der Lesemotivation und Lesekompetenz, weil die Themen der KJL-Werke mit dem Alltag der SchülerInnen korreliert und deshalb interessanter für die SchülerInnen sein können (vgl. ebd., 30). Die KJL-Werke bekommen bei diesen Lehrkräften trotzdem Aufmerksamkeit im Literaturunterricht, weil sie zum Beispiel über

selbstgelesene Bücher mit den SchülerInnen reden oder sie ermöglichen den SchülerInnen, sich untereinander Büchertipps auszutauschen. Aber der meistgenannte Grund um keine KJL-Werke im Literaturunterricht zu akzeptieren, ist, dass die Lehrkräfte die Werke nicht für die Sekundarstufe II geeignet finden, weil SchülerInnen auf diese Weise weniger mit historischen Werken oder gerade modernen literarischen Werken in Kontakt kommen. Aus einer anderen Studie, die sich auf niederländische Lehrkräfte beim Schulfach Englisch bezieht, gibt es andere Resultate. Laut der Umfrage von Klinkhamer (2012) erlauben über achtzig Prozent der Befragten KJL-Werke in ihrem Unterricht. Die genannten Gründe dafür sind dieselbe Gründe, die bei der Studie von Ackermans (2022) genannt werden. Der Rest der Befragten fanden, dass das Sprachniveau der KJL-Werke nicht mit der Sprach- und Lesekompetenz der SchülerInnen übereinstimmten. Bisher gibt es für das Schulfach Deutsch noch keine expliziten Daten über den Einsatz von Jugendliteratur im Literaturunterricht in der Sekundarstufe II.

2.2.1. Vorteile und Ziele der Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht

Wie viel Zeit Literatur im Fremdsprachenunterricht bekommt, ist je nachdem die verschiedenen Schultypen unterschiedlich. Häufig liegt der Fokus im Fremdsprachenunterricht auf das Entwickeln und Verbessern der zentralen Fertigkeiten (Schreib-, Lese-, Hör- und Sprechfertigkeiten) und das Lernen neuer Wörter und der deutschen Grammatik. Wenn noch Zeit übrig ist, wird häufig zu kanonischen Werken gegriffen, damit auch noch ‚richtige‘ Literatur gelesen wird (vgl. O’Sullivan und Rösler 2013, 42). Aber nicht nur die Fertigkeiten oder kanonische Werke können für den Fremdsprachenunterricht wichtig sein, sondern auch der Einsatz von KJL im Unterricht hat Vorteile für die SchülerInnen.

Der erste Vorteil für die Verwendung von KJL im Unterricht ist, dass die Texte zur Lebenswelt der SchülerInnen passen. Die Themen in den Werken bieten Identifikationsmöglichkeiten, sie sind interessant und passen zum Alter der LeserInnen. Die Zielgruppe kann sich in den Werken hineinversetzen, kann die Erfahrungen und Gefühle der Hauptcharaktere verstehen und vielleicht von ihrem eigenen Alltag erkennen. Das Hineinversetzen in die Perspektiven und Gefühle der fiktiven Charaktere von SchülerInnen im Werk ist einer der tiefgreifendsten Beiträge des Deep-Reading-Prozesses (vgl. Wolf 2018, 38). Deep-Reading bedeutet, dass man langsam, sorgfältig und detailliert liest und damit auch die Charaktere auf einem tieferen Niveau verstehen kann. Eine Voraussetzung für Deep-Reading ist, dass die Texte interessant für die Zielgruppe sind, und dass die Jugendlichen auf diese Weise unbewusst über alltägliche Probleme und Themen in der Gesellschaft lernen können. Der zweite Vorteil gehört in einigemmaßen zum ersten Vorteil. Das Lesen fiktionaler Geschichten stimuliert nämlich das Bewusstsein über andere Personen in einer Gesellschaft und vor allem Personen, die man in seinem Alltag selbst nicht so schnell treffen würde. Fiktion lässt uns für kurze Zeit zu einer anderen Welt fliehen, in der wir für eine Weile eine andere Person mit anderen Gefühlen, Erfahrungen und Kenntnissen als man selbst sein können (vgl. ebd., 46). Fiktionale Jugendwerke schließen bei der Lebenswelt der SchülerInnen an und können aktiv diesen Prozess stimulieren. Das hat auch zur Folge, dass die Empathie

der SchülerInnen beim Lesen fiktionaler Werke aktiviert wird und sich (weiter)entwickeln kann. Der dritte Vorteil ist, dass die Kinder- und Jugendliteraturwerke sprachlich häufig zugänglicher sind als kanonische und historische Werke. Auf diese Weise lernen SchülerInnen schneller und einfacher neue Wörter und die Grammatik, und entwickeln sie einfacher ihr Textverständnis. Deswegen können diese Werke auch als Brückenfunktion zwischen der KJL und der Literatur, die für Erwachsene geeignet ist, dienen (vgl. O'Sullivan und Rösler 2013, 44-45). Mit dieser Brückenfunktion wird gemeint, dass die KJL als eine Brücke zwischen dem Lesen von KJL und allgemeinliterarischen Texten dienen kann. Einerseits werden Themen besprochen, die auf die Erlebniswelt der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen sind, andererseits dienen die Werke als Sprungbrett in die allgemeinliterarischen Texte (vgl. ebd.). Auf diese Weise wird der Übergang von Kinderliteratur zur Allgemeinliteratur einfacher gemacht. Die KJL wirkt aber nicht nur als Brücke zwischen Kinder- und Allgemeinliteratur, sondern auch als Brücke zwischen dem Lesen privater und schulischer Bücher (vgl. Eckhardt 2019, 259). Verschiedene KJL-Werke können in der Schule angeboten werden, damit die Diskrepanz zwischen den individuellen Lesepräferenzen der SchülerInnen und dem anspruchsvolleren Literaturangebot in der Schule überbrückt wird. Außerdem können KJL-Werke an der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz beitragen, weil die Werke SchülerInnen mit Personen, die über andere kulturelle Hintergründe verfügen, in Kontakt bringen können, und denen sie in ihrem eigenen Alltag vielleicht nicht so schnell treffen würden.

Der Literaturunterricht ist nicht nur ein unterhaltsamer Zeitvertreib, er hat zusätzlich noch mehrere Ziele, die für den Fremdsprachenunterricht relevant sein. Das Lesen fördert „sowohl die ästhetische, emotionale, soziale, intellektuelle, kommunikative, kognitive und sprachliche Entwicklung als auch die Lesemotivation“ (Lehrner-te Lindert 2020, 66). Der Literaturunterricht hat deshalb eine wichtige Funktion bei der persönlichen und akademischen Entwicklung der SchülerInnen. Für den Literaturunterricht sind einige Ziele aufgestellt. Diese Ziele beziehen sich auf den fremdsprachlichen, literaturdidaktischen und pädagogischen Aspekt des Literaturunterrichts. Eines der wichtigsten Ziele des Literaturunterrichts ist die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz. Hierfür ist Lesemotivation und die Entwicklung von Lesestrategien notwendig, aber auch die Förderung der Leselust von SchülerInnen ist ein wichtiges Lernziel beim Literaturunterricht im Fremdsprachenunterricht (vgl. Lehrner-te Lindert 2020, 130-131). Darüber hinaus lernen SchülerInnen im Literaturunterricht landeskundliche und interkulturelle Aspekte. Auch die Förderung einer positiven Einstellung von SchülerInnen zum Lesen im Allgemeinen und zu Büchern ist ein Ziel beim Einsatz der Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. KJL erreicht dieses Ziel, weil sie Themen beleuchtet, die nah zur Lebenswelt der Jugendlichen liegen und das motiviert zum Lesen (vgl. Spinner 2018, 513). Ein vielfältiges Angebot der KJL-Werke, die für die SchülerInnen interessant sein, an der Schule ist deshalb wichtig für das Erreichen der Lernziele, weil die SchülerInnen auf diese Weise mehr Autonomie bei der Auswahl erfahren können. Mehr Autonomie führt bei SchülerInnen zu einer

Vergrößerung der Selbstständigkeit. Häufig werden mehrere Lernziele für den Literaturunterricht miteinander kombiniert und das macht deutlich, dass die Lernziele nicht unbedingt getrennt voneinander zu behandeln sind.

2.2.2. Der Kanon vs. Jugendliteratur in der Unterrichtspraxis

Heutzutage wird immer häufiger die Frage aufgeworfen, ob es einen Kanon gibt. Vor allem wird das eine kleine Wörtchen ‚einen‘ in der Frage betont, denn gibt es über Jahrzehnten heraus nur *einen* Kanon? Trotzdem werden im Fremdsprachenunterricht immer noch kanonische Werke gelesen und besprochen, und das ist auch die Originaldefinition des Kanons: die Auswahl der Bücher in Bildungsinstitutionen, die von SchülerInnen gelesen werden sollen (vgl. Bloom 1994, 168). Der Kanon ist eine Sammlung von literarischen Texten oder AutorInnen, die eine bestimmte Kultur für wertvoll hält, die zum kulturellen Gedächtnis gehört und an der eine kulturelle Gemeinschaft interessiert ist (vgl. Hille und Schiedermaier 2021, 38-39). Mit einem Kanon wird also bestimmt, was eine bestimmte Gemeinschaft für wichtig, gut und relevant hält. Das bringt aber nicht nur Vorteile mit sich mit, sondern auch einige Nachteile. Laut Hofmann und Goer (2019) können einige Funktionen des Kanons positiv bewertet werden, weil sie zur Bildung von Gemeinschaften und Identität beitragen, ein historisches Bewusstsein fördern, Kriterien zur Wertung bereitstellen und somit Orientierung und Anregungen für das Lesen bieten. Andererseits übt der Kanon auch Macht aus und das führt zur Ausgrenzung bestimmter Gruppen, wie z.B. Frauen oder ethnische Minderheiten. In Bildungsinstitutionen in der modernen pluralen Gesellschaft, in der wir heutzutage leben, wäre ein unflexibler Kanon unbedingt problematisch, weil die Werke möglicherweise die für die SchülerInnen notwendige Alltagsrelevanz und erkennbare Probleme fehlen könnten (vgl. Hofmann und Goer 2019, 231-232).

Laut Korte (2012) gibt es einen Kernkanon und einen Randkanon. Der Unterschied liegt darin, dass im Kernkanon verschiedene AutorInnen und Titel festgelegt sind, die „eine langlebige Tradition gestiftet“ haben und die sich auch nicht ändern sollen, aber der Randkanon funktioniert flexibler, denn Titel dieses Kanons ändern sich zeitgemäß (vgl. Korte 2012, 64). Kanonische Werke können sich deswegen ändern und manche liegen nicht für immer im Kanon fest. Verschiedene Faktoren spielen eine Rolle bei der Kanonisierung, weil je sichtbarer ein Titel oder ein Autor bzw. eine Autorin, ist, desto zugänglicher er bzw. sie im Kanon wird. Jährliche Literaturpreise können z.B. einen großen Einfluss auf den Kanon haben, aber auch Literaturkritik oder -rezensionen, Verfilmungen und Literaturfeste sind wichtige Veranstaltungen für den Kanon (vgl. Ehlers 2016, 121). Einige bekannte Namen, die im Kanon des deutschen Sprachraums festgelegt sind, sind Autoren wie Goethe, von Eichendorff, Grass, Hoffmann, Kafka, Timm, Schlink, Remarque, Zweig und Brussig (vgl. Lezen voor de Lijst, o.J.). Laut Dera (2019) weist den Kanon Lücken aus, weil er wenig Diversität ausübt und vor allem aus weißen, männlichen Autoren besteht. Diese Aussage sieht man vor allem im deutschen Kernkanon zurück, weil die bereits genannten Namen in diesem Kanon festgelegt sind.

Wie auch für Kinder- und Jugendliteratur gibt es für den Kanon Kriterien, die literarische Texte erfüllen müssen, um als kanonische Werke gekennzeichnet zu werden. Einerseits sollten die Werke populär und für mehrere Jahre kontinuierlich zu lesen sein, andererseits sollten die Texte auch einer bestimmten literarischen Qualität entsprechen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, 25). Hofmann und Goer (2019) fügen da hinzu, dass die Werke im Kanon eine visuelle Anziehungskraft bedürfen, mustergültige Charaktere und eine Bedeutung in Bezug auf Themen, Form und Stil treffen sollen, historischer Wert und Werte der Gesellschaft darstellen sollen und sich auch noch einigermaßen auf die alltägliche Lebenswelt der SchülerInnen beziehen sollen. Mit historischem Wert wird gemeint, dass die LeserInnen den Text in seinem historischen Kontext verstehen und einordnen können (vgl. Ehlers 2016, 124). Außerdem werden kanonische Werke häufig mit den klassischen Werken verbunden, weil sie das kulturelle Gedächtnis prägen. Aber nicht alle Klassiker sollten unbedingt zum Kanon gehören, es sollte legitime Gründe dafür geben. Texte sind als Klassiker gekennzeichnet worden, weil sie „unterschiedlichen Menschen zu verschiedenen Zeiten an verschiedenen Orten etwas, vieles, anderes zu sagen haben“ (Hofmann und Goer 2019, 234). Deswegen ist das Kriterium der Kontinuität für diese Texte sehr wichtig, sonst können sie nicht über Jahrzehnte heraus überliefert werden und auch nicht an verschiedenen Zeiten gelesen werden (vgl. Korte 2012, 62). Im Literaturunterricht spielen verschiedene Faktoren eine Rolle bei der Textauswahl. So sollen Lehrkräfte einige obligatorische Faktoren berücksichtigen, wie z.B. verschiedene Genres, AutorInnen, Zeitepochen oder bestimmte Werke, aber sie sollen auch die Lesekompetenz und das Leseinteresse und Alter der SchülerInnen berücksichtigen (vgl. Korte 2012, 69). Der wichtigste Leitfaden ist aber das Curriculum, weil die Lehrkräfte sich an staatliche Vorgaben halten müssen. Das Curriculum dient als Orientierungshilfe und kann Anregungen für verschiedene Entscheidungen geben. Trotzdem können Lehrkräfte auch selbst Input und Vorschläge für ihren Literaturunterricht treffen.

3. Forschungsmethodologisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das forschungsmethodologische Vorgehen beschrieben. Die folgenden Abschnitte werden die Zielgruppe und die Forschungsinstrumente erklären. Das forschungsmethodologische Vorgehen besteht aus einer Analyse der wissenschaftlichen Literatur und zusätzlich aus einem Online-Fragebogen und einigen Interviews mit Lehrkräften, die das Schulfach Deutsch an niederländischen weiterführenden Schulen unterrichten. Es ist für diese Art der Methode gewählt worden, weil es noch (fast) keine empirischen Studien zu diesem Thema beim Schulfach Deutsch in den Niederlanden gibt. Für eine repräsentative Ausarbeitung des Themas sollte die Studie in einem größeren Zeitrahmen durchgeführt werden, aber im Zeitrahmen dieser Masterarbeit war die Zeit dafür zu knapp. Deshalb ist für eine Literaturstudie mit einigen exemplarischen Daten aus dem Forschungsfeld gewählt worden. Diese Daten können die Literatur bekräftigen oder widerlegen. Anhand von diesem kurzen Online-Fragebogen und einigen Interviews mit Lehrkräften Deutsch in der Sekundarstufe II wird zusammen mit der wissenschaftlichen Literatur eine kleine interdisziplinäre Studie durchgeführt.

3.1. Zielgruppe

Die Zielgruppe dieser Studie sind niederländische Lehrkräfte, die in der Sekundarstufe II an niederländischen weiterführenden Schulen arbeiten und das Schulfach Deutsch unterrichten. Es ist explizit für die Sekundarstufe II gewählt worden, weil die SchülerInnen in diesem Alter und Jahrgang mehr Zeit mit Literatur verbringen als in der Sekundarstufe I. Im niederländischen Bildungssystem wird die Sekundarstufe II mit bestimmten Schulniveaus angedeutet: *HAVO* und *VWO*. *HAVO* ist die Abkürzung für *hogere algemeene voortgezet onderwijs* (auf Deutsch: höhere allgemeine Sekundarschulbildung) und *VWO* für *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* (auf Deutsch: vorbereitende wissenschaftliche Sekundarschulbildung). Der *HAVO* wird in den Niederlanden häufig mit der deutschen Realschule verglichen und dauert insgesamt fünf Jahre. Der *VWO* wird mit dem deutschen Gymnasium verglichen und dauert insgesamt sechs Jahre. In dieser Studie werden beide Niveaus als die Sekundarstufe II angedeutet. Die Sekundarstufe II bedeutet die zweite Hälfte der Sekundarschule, d.h., die Zeit nach den ersten drei Jahren an einer weiterführenden Schule. SchülerInnen in der Sekundarstufe II sind in der Regel im Alter von 14 oder 15 bis 18 Jahren alt. In den Niederlanden wird diese Phase der Schulzeit heutzutage auch mit dem Begriff ‚Tweede Fase‘ gekennzeichnet. Wenn man sich den Literaturunterricht der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II anschaut, gibt es einen deutlichen Unterschied bei der Literatúrauswahl, die SchülerInnen treffen sollen. Während in der Sekundarstufe I noch vor allem Bücher für das Lesevergnügen gelesen werden, liegt der Fokus in der Sekundarstufe II vor allem auf literarische Werke und ihre historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Werte (vgl. Witte e.a. 2008, 20). Die Auswahl an Bücher unterscheidet sich deswegen auch. In der Sekundarstufe I gibt es in der Regel noch etwas kürzere und einfachere Bücher, die weniger den Fokus auf kulturelle Werte der Gesellschaft legen und mehr auf Wortschatzergänzung und

Grammatikbildung. In der Sekundarstufe II werden Bücher mit gesellschaftlichen Werten gelesen, häufig sind das klassische literarische Werke oder Werke der modernen deutschen Literatur der Gegenwart. Mit dem Online-Fragebogen und den Interviews wird versucht, ein Bild von der Praxis zu schätzen und nachzugehen, ob diese Aussagen aus der Literatur auch tatsächlich mit der Realität übereinstimmen.

Für diese Studie ist es wichtig, dass es deutlich wird, auf welche Art und Weise der Literaturunterricht beim Schulfach Deutsch an niederländischen weiterführenden Schulen gestaltet wird. In erster Instanz war die Idee, einige weiterführende Schulen in der Umgebung Nimwegen zu kontaktieren und einige Lehrkräfte dieser Schulen über das Thema Jugendliteratur zu befragen. Es ist für die Umgebung Nimwegen gewählt worden, weil die Ergebnisse der Umfrage als exemplarische Daten für die Studie gedacht waren und eher als Stichprobe gesammelt wurden. Insgesamt sind elf weiterführende Schulen mit der Bitte kontaktiert, ob ein Lehrkraft bzw. einige Lehrkräfte, die das Schulfach Deutsch in der Sekundarstufe II unterrichten, telefonisch etwas über ihren Literaturunterricht erzählen konnte bzw. konnten. Anhand von einigen vorher aufgestellten Leitfragen sollte das Interview als ein kurzer Einblick im Literaturunterricht der jeweiligen Schule dienen. Auf diese Bitte sind aber nur zwei Rückmeldungen gekommen. Insgesamt ist dann auch nur mit zwei Lehrkräften Deutsch an zwei verschiedenen weiterführenden Schulen über das Thema telefoniert worden. Nach dem telefonischen Gespräch ist gleich gefragt worden, ob die Lehrkräfte auch noch einen schriftlichen Fragebogen, der sich tiefer auf das Thema Literaturunterricht und Jugendliteratur bezieht, ausfüllen wollten. Der Fragebogen ist immer gleich nach dem Gespräch zu den Respondenten gesendet worden, aber weil die zwei Interviews nicht am gleichen Tag waren, gibt es einen Unterschied, wann der Fragebogen verschickt worden ist. Die Respondenten haben letztendlich minimal zwei Wochen die Zeit gehabt, der Fragebogen auszufüllen, weil immer die Bitte, der Fragebogen vor Weihnachten ausgefüllt zu haben, beim telefonischen Gespräch erzählt worden ist. Insgesamt haben aber null Lehrkräfte diesen schriftlichen Fragebogen ausgefüllt und auch nach zwei Erinnerungsmails kam keine Rückmeldung.

Da der Respons auf die E-Mail an den weiterführenden Schulen in der Umgebung von Nimwegen sehr gering war, ist am 09.12.2024 einen kurzen schriftlichen Online-Fragebogen via LinkedIn und Facebook verbreitet worden. Dieser Fragebogen bezieht sich auf die Jugendliteratur im Literaturunterricht vom Schulfach Deutsch und die Meinungen und Erfahrungen von den Lehrkräften in ihrem Unterrichtspraxis. In diesem Online-Fragebogen werden einige Sachen beleuchtet, z.B. wie Lehrkräfte sich zum Einsatz von Jugendliteratur verhalten und welche Vor- und Nachteile sie beim Einsatz von Jugendliteratur sehen. Auf Facebook war diese Bitte in einer Gruppe geteilt, die nur von Deutschlehrkräften verwendet wird. Auf diese Weise war die Hoffnung, dass einige Lehrkräfte, die in der Sekundarstufe II unterrichten, den Fragebogen ausfüllen wurden. Auf LinkedIn ist diese Bitte einige Male von Personen, die eine wichtige Beziehung zum Deutschunterricht haben (z.B. Lehrkräfte), geteilt

worden. Außerdem konnten die Lehrkräfte sich melden, wenn sie an einem kurzen Telefongespräch über das Thema interessiert waren. Auch nach dieser Bitte hat keiner sich für das Interview gemeldet.

Die empirische Seite dieser Studie sollte dazu beitragen, die wissenschaftliche Literatur zu bekräftigen oder zu widerlegen. Es sollte überprüft werden, ob in der Unterrichtspraxis dieselben Meinungen erwähnt werden wie die wissenschaftliche Literatur besagt. Mithilfe von einer empirischen Studie konnte einige Nutzen beleuchtet werden, wie z.B. die Annahmen in der Literatur in der Unterrichtspraxis zu überprüfen und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Außerdem kann empirische Forschung dazu beitragen, Wissenslücken in bestimmten Themen hervorzuheben. Trotzdem sollte mit einer empirischen Studie auch einige Aspekte beobachtet werden, die den Prozess verzögern können. Man ist bei einer empirischen Forschung immer von anderen Personen abhängig, so auch bei dieser Studie. Der Respons könnte deswegen ziemlich gering sein, wenn die Umfrage in einem kurzen Zeitrahmen oder zu einer für die Respondenten sehr geschäftigen Zeit durchgeführt wird. Am Anfang dieser Studie war die Hoffnung, dass minimal zehn Respondenten von minimal drei verschiedenen weiterführenden Schulen sich für ein Interview melden sollten, aber weil die E-Mail erst Ende November verschickt wurde, war die Zeit bereits sehr knapp. Das könnte auch der Grund sein dafür, dass der Respons so gering war.

3.2. Forschungsinstrument

Für diese Studie gibt es verschiedene Forschungsinstrumente, mit denen die Resultate für den Fazit erhalten werden. Zuerst spielt die Literatur eine wichtige Rolle für die Resultate, weil die wissenschaftliche Literatur die Basis für diese Studie liegt. Für das forschungsmethodologische Vorgehen wird verschiedene Fachliteratur auf neurologische, psychologische, soziologische, pädagogische und didaktische Aspekte und Zielspracheunterricht in Bezug auf Jugendliteratur untersucht. Deshalb ist das Forschungsinstrument in erster Linie eine Analyse der Primärtexte, da auf diese Weise untersucht wird, was im Moment wichtig in Bezug auf die Jugendliteratur ist, und was jetzt bereits in der Unterrichtspraxis mit Jugendliteratur gemacht wird. Die Literatur ist auf verschiedene Themen analysiert worden und das wird im vierten Kapitel deutlich beschrieben. Weiterhin war in erster Instanz ein schriftlicher Fragebogen und kurze Interviewfragen aufgestellt worden. Mithilfe von den Interviews wollte versucht werden, eine Idee über den (eventuellen) Einsatz von Jugendliteratur im Literaturunterricht der Lehrkräfte zu bekommen. Die Interviewfragen dienten als Hilfsmittel, Einblicke in die verschiedenen Arten des Literaturunterrichts zu gewinnen. Der schriftliche Fragebogen sollte tiefer auf das Thema Literaturunterricht und Jugendliteratur beim Schulfach Deutsch an niederländischen weiterführenden Schulen eingehen. Später ist aber noch ein kurzer Online-Fragebogen aufgestellt worden, weil auf diese Weise mehr Respondenten ihre Meinung und Erfahrung in Bezug auf den Einsatz von Jugendliteratur im Literaturunterricht kurz erwähnen konnten.

Der schriftliche Fragebogen war bereits aufgestellt worden und war in drei Teilen aufgeteilt: der erste Teil bezog sich auf die persönlichen Informationen der Respondenten. Der zweite Teil bezog sich auf die eigene Leseerfahrung der Lehrkräfte, weil die eigene Leseerfahrung der Lehrkräfte eine grundlegende Voraussetzung für die Lesemotivation der SchülerInnen sein könnte. Letztendlich bestand der dritte Teil aus Fragen, die den Fokus auf die eigene Unterrichtspraxis der Lehrkräfte in Bezug auf ihren Literaturunterricht und die Kinder- und Jugendliteratur hat. Der schriftliche Fragebogen ist im Anhang 1 hinzugefügt. Weil fast keine Rückmeldungen auf die Bitte für ein kurzes Telefongespräch kam, und keiner den schriftlichen Fragebogen tatsächlich nach dem Telefongespräch ausgefüllt hat, ist aus diesem schriftlichen Fragebogen ein kurzer Online-Fragebogen aufgestellt worden. Die Fragen des Online-Fragebogens kommen aus dem schriftlichen Fragebogen, sind aber kurzer formuliert, damit Respondenten schnell und relativ einfach die Fragen beantworten konnten. Dieser Online-Fragebogen besteht aus zwei Teilen: persönliche Informationen der Respondenten und ihre Meinungen zur Jugendliteratur in der Unterrichtspraxis. Die Fragen zur persönlichen Informationen beziehen sich auf Geschlecht, Alter, Unterrichtserfahrung und Schultyp. Die Fragen zur Unterrichtspraxis von den Lehrkräften beziehen sich auf den Begriff Literatur, das Hauptziel ihres Literaturunterrichts, auf welche Art und Weise SchülerInnen Bücher auswählen dürfen, ihre Meinung zum Einsatz von Jugendliteratur und die Vor- und Nachteile von diesem Einsatz. Da der Online-Fragebogen auf LinkedIn und Facebook geteilt ist, sind auch diese Resultate exemplarische Resultate. Die Ergebnisse tragen bei an der Stichprobe, da die Antworten der Befragten die Anzahl der Befragten, die den Fragebogen tatsächlich ausgefüllt haben, überwiegen. Alle Daten der Befragten werden anonym verarbeitet. Der Online-Fragebogen wurde am 09.12.2024 auf den Plattformen LinkedIn und Facebook veröffentlicht, und die Lehrkräfte hatten bis zum 30.12.2024 die Möglichkeit, diesen Fragebogen auszufüllen. Die Lehrkräfte konnten somit drei Wochen lang den Fragebogen ausfüllen. Insgesamt haben 17 Lehrkräfte den Online-Fragebogen ausgefüllt. Der Online-Fragebogen ist im Anhang 2 hinzugefügt.

4. Resultate

In diesem Kapitel werden die Resultate aus der Literatur und aus dem Online-Fragebogen und den zwei Interviews analysiert und beschrieben. Die Resultate folgen eine bestimmte Reihenfolge: zuerst werden die Resultate eines bestimmten Themas aus der Literatur beleuchtet und darauffolgend werden die Resultate über das Thema aus dem Fragebogen und den Interviews an der Literatur verbunden. Für diese Studie dient die Literatur als Basis für die Beantwortung der Forschungsfrage, die wie folgt lautet: *Kann der Einsatz von Jugendliteratur die Leseförderung von SchülerInnen in der Sekundarstufe II im Literaturunterricht, im Hinblick auf das Schulfach Deutsch, an niederländischen weiterführenden Schulen stimulieren?* Mit den Resultaten aus dem Online-Fragebogen und den Interviews wird versucht, die Literatur und ihre Aussagen zu bekräftigen, zu widerlegen, oder einen neuen Blick auf das Thema hervorzuheben.

4.1. Persönliche Informationen der Befragten

Der Online-Fragebogen ist auf den Plattformen LinkedIn und Facebook veröffentlicht und konnten auf diese Weise von Nutzern geteilt und verbreitet werden. Dieser Fragebogen ist für Lehrkräfte, die das Schulfach Deutsch an niederländischen weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe II unterrichten, entwickelt. Auch gab es eine Voraussetzung für das Ausfüllen dieser Umfrage. Die Lehrkräfte sollten bereits Jugendliteratur in ihrem Literaturunterricht verwenden, da die Fragen über ihre eigenen Meinungen und Erfahrungen mit dem Einsatz von Jugendliteratur gehen. Wenn die Voraussetzung erfüllt war, durften und konnten die Lehrkräfte die Umfrage ausfüllen.

Insgesamt nahmen 17 Lehrkräfte an diesem Online-Fragebogen teil. Davon waren 6 Respondenten männlich und 11 Respondenten weiblich. Die Altersverteilung reicht von 18 bis 65 Jahren alt. Eine Person war zwischen 18 und 25 Jahren alt, sieben Personen zwischen 26 und 35 Jahren alt, zwei Personen zwischen 36 und 45 Jahren alt, vier Personen zwischen 46 und 55 Jahren alt und drei Personen waren zwischen 56 und 65 Jahren alt. Auch ist nach der Unterrichtserfahrung in der Sekundarstufe II der Lehrkräfte gefragt. Es gibt drei Lehrkräfte mit weniger als fünf Jahren Unterrichtserfahrung, fünf Lehrkräfte mit 6 bis 10 Jahren Unterrichtserfahrung, drei Lehrkräfte mit 11 bis 20 Jahren Unterrichtserfahrung und sechs Lehrkräfte mit 21 bis 30 Jahren Unterrichtserfahrung. Fast alle Lehrkräfte haben in den letzten drei Jahren auf allen Bildungsniveaus der Sekundarstufe II unterrichtet: H4 ist fünfzehn Mal genannt, H5 vierzehn Mal, V4 auch fünfzehn Mal und V5 und V6 beide sechzehn Mal. Die Schultype, an denen die Lehrkräfte unterrichten, ist unterschiedlich. Die meisten Lehrkräfte (n = 12) unterrichten an einer regulären havo/vwo Schule (eventuell auch mit vmbo). Auch die Freie Schule ist zweimal genannt worden. Das Gymnasium und die Montessori Schule sind beide nur einmal erwähnt, und eine Person arbeitet an einer Jenaplan-Schule. Letztendlich wurde nach der Provinz, in der die Lehrkräfte arbeiten, gefragt. Die meisten Respondenten, die diesen Fragebogen ausgefüllt haben, arbeiten in der Provinz Gelderland (n = 6). Vier Personen arbeiten in der Provinz

Noord-Brabant. Auch in den Provinzen Limburg, Zuid-Holland und Utrecht arbeiten jeweils zwei Respondenten und in der Provinz Overijssel arbeitet nur eine Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat. Der Rest der Provinzen ist in diesem Fragebogen nicht genannt.

Bei den zwei Interviews, die für diese Studie durchgeführt sind, ist mit zwei männlichen Lehrkräften ein Gespräch geführt. Beide arbeiten an einer weiterführenden Schule in Nimwegen: ein Dozent an einer Freien Schule in Nimwegen und der andere Dozent an einer regulären Schule mit den Bildungsniveaus vmbo, havo und vwo. Die persönlichen Daten, wie Alter und Unterrichtserfahrung, sind bei den Interviews nicht besprochen, weil diese Informationen eigentlich im schriftlichen Fragebogen gestellt würden. Da die Lehrkräfte diesen schriftlichen Fragebogen nicht ausgefüllt haben, gibt es keine (ausführlichen) persönlichen Daten über diese Lehrkräfte.

4.2. Resultate aus der Literatur, dem Online-Fragebogen und den Interviews

4.2.1. Begriffsdefinition *Jugendliteratur*

Der Begriff Jugendliteratur wird häufig als die Literatur, die für Kinder und Jugendliche geeignet ist, bezeichnet. Diese Literaturart wird als eine vollständige und eigenständige Art der Literatur gekennzeichnet. Trotzdem lesen nicht nur Kinder und Jugendliche diese Literaturart, sondern auch Erwachsene können mit jugendliterarischen Werken zu tun haben. O'Sullivan und Rösler (2013) haben diese Art der Literatur die intentionale Kinder- und Jugendliteratur genannt und sie behaupten, dass diese Art bei der KJL am häufigsten vorkommt. Die Idee dahinter ist, dass die Bücher von AutorInnen mit Ideen für bestimmte Zielgruppen geschrieben werden, bei Verlagen veröffentlicht werden, die sich in dieser Literaturart ansiedeln und in Buchhandlungen in Bücherregale hingestellt werden, die für diese Zielgruppe bestimmt sind. Dieser Prozess wird hauptsächlich von Erwachsenen ausgeführt, und sie bestimmen deswegen im Allgemeinen, welche Bücher für Kinder und Jugendliche zugänglich gemacht werden. Auch an weiterführenden Schulen könnte dieser Prozess auf diese Weise ausgeführt werden, z.B. wenn die Lehrkräfte den SchülerInnen eine Leseliste zur Verfügung stellen oder eine bestimmte Auswahl an Büchern bereitstellen. Lehrkräfte fungieren auf diese Weise nach wie vor als Gatekeeper, denn sie treffen letztlich die Entscheidungen, welche Bücher angeboten werden, aus denen die SchülerInnen wählen können. Nur wenn SchülerInnen die Freiheit haben, Bücher unabhängig von Lehrkräften auszuwählen, können sie echte Autonomie erleben, was potenziell die Lesemotivation steigert. In der Praxis wird diese Form der Bücherauswahl jedoch selten verwendet, da Lehrkräfte häufig Schwierigkeiten haben, die Lesefortschritte der SchülerInnen auf diese Weise zu überwachen.

Am Anfang des Online-Fragebogens wurde die Frage gestellt, was Lehrkräfte unter „Literatur“ verstehen. Verschiedene Genres und Literaturarten wurden hier als Antwortmöglichkeiten vorgestellt. Alle Lehrkräfte waren es über sechs Genres und Arten der Literatur einverstanden, dass diese als Literatur gekennzeichnet werden können. Dies waren die Antwortmöglichkeiten: historische Romane, Jugendliteratur, Klassiker, Kurzgeschichten, literarische Romane und Poesie. Auch Jugendliteratur wird

von den Lehrkräften als eine eigenständige Art der Literatur gekennzeichnet. Weiterhin wurden Sachbücher auch zehn Mal genannt, Abenteuerromane acht Mal und Fantasy und Science-Fiction, Graphic Novels und Comics, Krimis und Thriller und Liebesromane wurden alle sieben Mal genannt. Lehrkräfte argumentierten, dass heutzutage nahezu alles als Literatur betrachtet werden könne. Im Online-Fragebogen ist auch nach der Art und Weise gefragt worden, wie SchülerInnen im Literaturunterricht beim Schulfach Deutsch ihre Bücher auswählen können. Drei Lehrkräfte sagten, dass sie nicht mit einer Leseliste arbeiten. Der Rest der Lehrkräfte (n = 14) arbeiten im Unterricht aber mit einer Leseliste. Die meisten (n = 6) bestimmen selbst welche Bücher die SchülerInnen lesen dürfen. Alle SchülerInnen lesen auf diese Weise dieselbe Bücher und die Lehrkräfte haben die Wahl für sie getroffen. Danach sagten fünf Lehrkräfte, dass die SchülerInnen selbst ein Buch auswählen dürfen und dass sie danach entscheiden, ob der Schüler bzw. die Schülerin das Buch lesen darf. Das Buch sollte aber aus dem Angebot der schulischen Mediathek ausgewählt werden. Nur eine Person lässt ihre SchülerInnen Bücher aus einer verpflichtenden Leseliste wählen und auch nur eine Person lässt ihre SchülerInnen ein Buch von den Liste auf www.lezenvoordelijst.nl wählen. Außerdem empfiehlt nur eine Person seinen SchülerInnen eine begrenzte Anzahl von Büchern, aus denen die SchülerInnen ein Buch wählen können.

Auch in den Interviews äußerten die Lehrkräfte, dass sie in der heutigen Zeit fast keinen Unterschied zwischen den verschiedenen Literaturarten machen und versuchen, alle Genres und Literaturarten in ihren Unterricht zu integrieren. Eine der zwei befragten Lehrkräfte beim Interview arbeitet nicht mit einer Leseliste, weil die SchülerInnen nur ein literarisches Werk pro Jahr lesen sollen. In diesem Fall entscheidet die Lehrkraft welches Buch die SchülerInnen lesen sollen. Alle SchülerInnen lesen hier dasselbe Buch. Der andere Befragte sagte, dass an seiner Schule mit einer Leseliste gearbeitet wird und dass die SchülerInnen Bücher aus einer bestimmten Liste wählen dürfen. Alle Bücher dieser Liste sind in der Mediathek anwesend und SchülerInnen dürfen nicht außerhalb der Mediathek selbstständig ein Buch auswählen.

4.2.2. Vorteile und Ziele der Jugendliteratur im Literaturunterricht

Die Kinder- und Jugendliteratur erfüllt mehrere wichtige Zwecke im schulischen Kontext. Gansel (2021) hebt hervor, dass die zentralen Funktionen der KJL in der Werteerziehung und der Angemessenheit für die SchülerInnen bestehen. Jugendliterarische Werke sollen SchülerInnen Wissen und Werte vermitteln und Jugendliche zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft erziehen. Aus den Werken lernen sie beispielsweise über verschiedene Normen und Werte, die in der heutigen Gesellschaft wichtig sind. Mit dem Lesen verschiedener Werke werden sie zu gebildeten Heranwachsenden geschult. Dabei spielt die Identitätsentwicklung eine entscheidende Rolle. In diesem Alter fängt nämlich die Initiationsreise an, damit die Jugendlichen zum Erwachsenenkreis aufgenommen werden. Die KJL kann mit ihren relevanten Themen bei dieser Reise helfen und die individuelle Entfaltung der SchülerInnen fördern. Ein weiteres Ziel der KJL ist, dass sie den Präferenzen und Interessen der SchülerInnen angemessen sein sollte. Die Werke der KJL sollen deswegen bestimmte

Themen und Probleme enthalten, die für die Zielgruppe relevant sind. Weiterhin sollen die Themen bei der Lebenswelt der SchülerInnen anschließen, da das Interesse für die Handlung auf diese Weise steigt. SchülerInnen können viel aus interessanten Texten lernen, wie z.B. das kritische Denkvermögen und ihr Problembewusstsein stimulieren, aber auch die Kompetenz um ihre eigene Meinung zu einem Problem zu formulieren und zu äußern, vergrößern. Außerdem führen interessante Werke zu einer höheren Lesemotivation und hohe Lesemotivation führt zu einer besseren Entwicklung der Lesekompetenz. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die Sprache der Werke auch den SchülerInnen angemessen ist. Zu schwierige Worte führen zu einer geringeren Motivation und sind dem Leseprozess nicht förderlich.

Im Online-Fragebogen ist nach der Meinung der Lehrkräfte in Bezug auf das Hauptziel ihres Literaturunterrichts gefragt worden. Es gab sechs Antwortmöglichkeiten, aber nur vier von diesen Antworten sind von den Lehrkräften angekreuzt worden. Sechs Mal ist Lesevergnügen als Hauptziel des Literaturunterrichts erwähnt worden. Die kulturelle Vermittlung ist fünf Mal genannt und die individuelle Entfaltung ist vier Mal von den Lehrkräften angekreuzt. Letztendlich haben noch zwei Personen die literarisch-ästhetische Bildung angekreuzt. Die Antwortmöglichkeit ‚gesellschaftliches Bewusstsein‘ hat keiner genannt. Der Online-Fragebogen zeigt, dass in der Praxis die Hauptziele sehr unterschiedlich sein können. Im Interview mit dem Dozent, der an einer Freien Schule arbeitet, kam heraus, dass es nicht nur um den Inhalt des Textes geht, aber vor allem wie SchülerInnen sich gegenüber dem Text verhalten: was finden sie von dem Gelesene, was ist ihre Meinung über das Gelesene und wie reagieren die SchülerInnen darauf? Die Meinungsbildung steht hier im Vordergrund. Der andere Dozent sagte, dass er das Lesevergnügen und die persönliche Entwicklung von SchülerInnen am wichtigsten in seinem Literaturunterricht fand.

Literaturunterricht an weiterführenden Schulen ist nicht nur ein unterhaltsames Freizeitvergnügen, sondern verfolgt darüber hinaus auch mehrere Ziele, die für den Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind. Lehrner-te Lindert (2020) hebt hervor, dass das Lesen zur Förderung der ästhetischen, emotionalen, sozialen, intellektuellen, kommunikativen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beiträgt und dass es zudem die Lesemotivation steigert. Ein zentrales Ziel besteht in der Entwicklung und Förderung der Lesefähigkeit. Dabei sind sowohl die Lesemotivation als auch die Entwicklung effektiver Lesestrategien von Bedeutung. Darüber hinaus vermittelt der Literaturunterricht landeskundliche und interkulturelle Kenntnisse. Ein weiteres Ziel, dass beim Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht erreicht werden kann, ist die Förderung einer positiven Einstellung der SchülerInnen zum Lesen im Allgemeinen sowie zu Büchern im Besonderen. Kinder- und Jugendliteratur erreicht dieses Ziel, indem sie Themen behandelt, die eng mit der Lebenswelt der Jugendlichen verknüpft sind, was wiederum die Lesemotivation steigert (vgl. Spinner 2018, S. 513). Ein vielfältiges Angebot an Kinder- und Jugendliteratur an weiterführenden Schulen, das für SchülerInnen interessant ist, ist daher entscheidend

für das Erreichen der Lernziele, da es den Lernenden ermöglicht, mehr Autonomie bei der Auswahl ihrer Lektüren zu erfahren.

Im Online-Fragebogen ist die Frage gestellt, wie Lehrkräfte sich zum Einsatz von Jugendliteratur in ihrem eigenen Literaturunterricht verhalten. Alle Lehrkräfte sagen, dass sie sich positiv gegenüber dem Thema verhalten und auch jugendliterarische Werke in ihrem Unterricht einsetzen. Von den siebzehn Lehrkräften haben vierzehn Lehrkräfte auch einen Grund genannt, warum sie sich positiv gegenüber Jugendliteratur verhalten. Der am häufigsten genannte Grund war, dass jugendliterarische Werke einen positiven Einfluss auf das Lesevergnügen der SchülerInnen ausüben (n = 5). Außerdem tragen jugendliterarische Werke an der individuellen Entfaltung der SchülerInnen bei, weil diese Werke bei der Lebenswelt dieser Altersgruppe anschließen (n = 4). Darüber hinaus wurden die Werke auch für die Leseförderung und Lesekompetenz positiv bewertet, weil die Werke der Zielgruppe sprachlich angemessen sind (n = 4). Eine Lehrkraft benannte die kulturelle Vermittlung noch als Grund, weil Jugendliteratur mit ihren Themen auch dieses Ziel erreichen kann. Auch die Interviewten waren positiv über den Einsatz von Jugendliteratur, da die Themen bei der Lebenswelt der SchülerInnen anschließen und die Sprache der Zielgruppe angemessen ist. Trotzdem lesen sie nur in H4 und V4 jugendliterarische Werke, weil der Fokus in den letzten Schuljahren viel mehr auf moderne Literatur und Literaturgeschichte liegt.

Laut Wolf (2018) bestehen die Vorteile vom Einsatz der Kinder- und Jugendliteratur u.a. darin, dass die entsprechenden Texte eng mit der Lebenswelt der SchülerInnen verknüpft sind. Die Themen der literarischen Werke bieten vielfältige Identifikationsmöglichkeiten und sind sowohl ansprechend als auch altersgerecht. Das Lesen fiktionaler Geschichten fördert das Bewusstsein für die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Individuen innerhalb einer Gesellschaft, insbesondere für solche Personen, denen man im eigenen Alltag nur selten begegnet. Fremdsprachliche literarische Werke besitzen auch das Potenzial, das Verständnis der zugehörigen Kultur zu vertiefen, da SchülerInnen beim Lesen dieser Texte auf kulturelle Differenzen stoßen, die zwischen der fiktiven Welt im Text und ihrer eigenen Lebensrealität bestehen. Die kulturelle Vermittlung könnte auf diese Weise gefördert werden. Auch sind Werke der KJL sprachlich häufig zugänglicher als traditionelle kanonische Texte. Infolgedessen können SchülerInnen neue Wörter und grammatische Strukturen schneller und leichter erlernen, was zu einer einfacheren Entwicklung ihres Textverständnisses beiträgt.

Im Online-Fragebogen sind nach den Vor- und/oder Nachteilen der Jugendliteratur gefragt worden. Die Lehrkräfte waren es darüber einig, dass es vor allem Vorteile beim Einsatz dieser Literatur gibt. So sind die behandelten Themen relevant und aktuell, sie schließen bei der Lebenswelt der SchülerInnen an und durch die Relevanz können SchülerInnen sich mit den Personen in den Werken identifizieren, was die individuelle Entfaltung wiederum stimuliert. Diese Werke sind häufig auch zugänglicher, weil sie sprachlich der Zielgruppe angemessen sind und das senkt die Leseschwelle. Auch

können sie zu Diskussionen anregen und auf diese Weise können SchülerInnen auch ihre Meinungsbildung üben. Trotzdem haben die Lehrkräfte auch einige Nachteile genannt. So behandelt Jugendliteratur laut ihnen vor allem dieselbe Themen und die Werke könnten deswegen vorhersagbar werden, Klassiker und historische Ereignisse (bzw. Literaturgeschichte) könnten vergessen werden und Jugendliteratur ist laut ihnen nicht so tiefgründig als klassische oder kanonische Werke. Nichtsdestotrotz überwiegen die erwähnten Vorteile. Die Interviewten nannten auch vor allem Vorteile, wie der angemessene Sprachgebrauch, die relevanten und interessanten Themen und die Erkennung der Alltagsprobleme bei den fiktiven Personen in den Werken. Der Nachteil für sie war, dass sie im Moment noch nicht genau wissen, ob und/oder welche jugendliterarische Werke für bestimmte historische Perioden für die Literaturgeschichte geeignet sind und das gilt genauso für die moderne deutsche Literatur.

4.2.3. Leseförderung, Lesemotivation und Lesekompetenz

Laut Hille und Schiedermaier (2021) stehen die Begriffe Leseförderung, Lesemotivation und Lesekompetenz in engem Zusammenhang. So hat Leseförderung Lesemotivation als Ziel. Eine Voraussetzung für Lesemotivation ist, dass man seine Lesekompetenz ausreichend entwickelt hat. Die Lesekompetenz bildet mit ihrer Entwicklung des Verständnisses unterschiedlicher Wörter und Sätze die Basis für die eventuelle Motivation zum Lesen. Eine hohe Lesemotivation kann aber auch einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz haben, da eine größere Motivation zu häufigeren Leseaktivitäten führt, was wiederum die Entwicklung von Lesestrategien fördert und letztendlich die Lesekompetenz verbessert. Im Schulkontext ist es besonders wichtig, die Lesemotivation der SchülerInnen zu berücksichtigen, die stark von individuellen Bedürfnissen und emotionalen Aspekten abhängt. Interessante Themen, Entspannung und Vergnügen sind zentrale Elemente, die die Bereitschaft zum Lesen erhöhen und einen positiven Effekt auf die Lesemotivation haben können.

Im Online-Fragebogen sind die am häufigsten angegebenen Gründe für den Einsatz von Jugendliteratur das Lesevergnügen und die Relevanz der Themen, die bei Jugendliteratur verwendet werden. Das schließt bei der Leseförderung und Lesemotivation an, weil diese Themen für die SchülerInnen am interessantesten sind und so auch an der Lesekompetenz beitragen können.

Im Schulkontext ist es wichtig, dass die Mediatheken ein breites Angebot bereitstellen, das sich an den Lebenswelten der SchülerInnen orientiert. Das Angebot der Mediathek sollte ein umfangreiches Spektrum anbieten, mit unterschiedlichen Büchern, die SchülerInnen Anreize bieten, die unterhalten, informieren und altersgerechte Themen besprechen. Bei einem umfangreichen Angebot können die Jugendlichen aus einer großen Anzahl Bücher wählen, und vor allem wenn sie eigenständig Bücher für den Literaturunterricht auswählen dürfen, steigt die Autonomie, die SchülerInnen bei diesem Prozess erfahren. Auf diese Weise ist die Chance größer, dass die intrinsische Motivation fürs Lesen bei den Jugendlichen steigt. Kinder- und Jugendliteratur ist für die schulische Mediathek besonders geeignet, da

sie zur Lebensrealität der jungen LeserInnen passt und der Sprachgebrauch dieser Literatur für diese Altersgruppe verständlich ist. Außerdem können Lehrkräfte auch einen Einfluss auf die Lesemotivation der SchülerInnen ausüben. Wenn sie eine positive Haltung zum Lesen und zu Büchern haben, und dass den SchülerInnen auch zeigen können, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass im Klassenzimmer eine angenehme und positive Leseatmosphäre entsteht und das fördert die Lesemotivation.

5. Diskussion und kritische Reflexion der Resultate

Die vorliegende Arbeit hat sich mit dem Thema Jugendliteratur und deren Einfluss auf die Leseförderung von SchülerInnen auseinandergesetzt. In diesem Kapitel werden die Resultate dieser Studie zusammengefasst, interpretiert und kritisch besprochen. Darüber hinaus werden einige Beschränkungen dieser Studie erwähnt und wie sie in der Zukunft besser ausgearbeitet werden können, sowie mögliche Implikationen für die Unterrichtspraxis erläutert. Diese Studie hat versucht, die Potenz von jugendliterarischen Werken hinsichtlich ihrer Fähigkeit, die Leseförderung und Lesemotivation zu stimulieren, zu untersuchen.

Die Kinder- und Jugendliteratur gilt in der Praxis als eine eigenständige und vollwertige Literaturart, die verschiedene Themen und Genres enthält. Da jugendliterarische Werke vor allem von Erwachsenen geschrieben, veröffentlicht und zugänglich gemacht werden, wird diese Literatur häufig auch als die intentionale Kinder- und Jugendliteratur gekennzeichnet. In der Unterrichtspraxis wird deutlich, dass die Lehrkräfte häufig selbst entscheiden, welche Bücher im Literaturunterricht gelesen werden. Sie entscheiden beispielsweise mittels einer aufgestellten Leseliste, oder sie wählen für die ganze Jahrestufe dasselbe Buch. Der Auswahlprozess wird deswegen überwiegend von Erwachsenen dominiert. Auf diese Weise empfinden SchülerInnen wenig Autonomie bei der Bücherauswahl. Die wichtigsten Funktionen und Ziele der Kinder- und Jugendliteratur sind die Angemessenheit der Werke an der Zielgruppe, die Erziehungsfunktionen dieser Werke und die relevanten, interessanten Themen für die Zielgruppe, die diese Werke beleuchten. Diese Funktionen schließen bei den Hauptzielen des Literaturunterrichts beim Schulfach Deutsch in der Unterrichtspraxis an. Diese Hauptziele sind das Lesevergnügen, kulturelle Vermittlung und individuelle Entfaltung. Außerdem hat der Literaturunterricht die Leseförderung, das Stimulieren der Lesemotivation und die Entwicklung der Lesekompetenz als Ziel. Jugendliterarische Werke können zur Lesemotivation beitragen, weil sie mit ihren interessanten Themen einen positiven Einfluss auf das Lesevergnügen der SchülerInnen haben. Sie bieten nicht nur Zugang zu unterschiedlichen Themen und Genres, sondern spricht auch die Lebenswelten der Jugendlichen an. Durch Identifikationsmöglichkeiten und relevante, alltägliche Situationen werden SchülerInnen ermutigt, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Dies schafft eine emotionale Verbindung zu den Geschichten und fördert das Interesse am Lesen. Sprachlich sind die Werke auch angemessen, und das führt dazu, dass die Werke einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz und Leseförderung haben. Die ersten Resultate zeigen, dass jugendliterarische Werke im Moment positiv von Lehrkräften bewertet werden und dass sie im Literaturunterricht mit verschiedenen Zielen eingesetzt werden können. Das untersuchte Phänomen muss aber in einem größeren Kontext betrachtet werden, um eine völlig repräsentative Studie durchzuführen.

Die Resultate des Online-Fragebogens und der Interviews bestätigen die wissenschaftliche Literatur, die im zweiten Kapitel dieser Studie besprochen ist. Alle Befragten verhalten sich positiv gegenüber dem Einsatz von Jugendliteratur in ihrem Literaturunterricht, weil sie diese Literaturart im

Moment bereits einsetzen und viele Vorteile vom Einsatz erfahren. Eine Erklärung dafür wäre vielleicht aber gerade das, weil alle Befragten des Online-Fragebogens und der Interviews bereits mit Jugendliteratur im Unterricht arbeiten. Wenn im Online-Fragebogen auch nach der Meinung mehrerer Lehrkräfte gefragt würde, die im Moment nicht mit Jugendliteratur arbeiten, könnte man auch unterschiedliche Antworten und Meinungen bekommen, die vielleicht nicht mit der wissenschaftlichen Literatur übereinstimmen. Dafür müsste man aber diese Studie in einem größeren Zeitrahmen durchführen, weil die Zeit für eine große empirische Forschung bei dieser Studie zu knapp war. Nichtsdestotrotz zeigen die Resultate dieser Forschung, dass die Themen, die jugendliterarische Werke besprechen, relevant und interessant für die Zielgruppe sind, dass jugendliterarische Werke junge LeserInnen motivieren und das Lesen stimulieren. Bei einer größeren Motivation ist es wahrscheinlicher, dass SchülerInnen häufiger lesen und das führt zu einer schnelleren Entwicklung der Lesekompetenz und stimuliert sofort die Leseförderung. Die größten Nachteile beim Einsatz von jugendliterarischen Werken war, dass Lehrkräfte es im Moment schwierig finden, welche jugendliterarischen Werke aktuell und interessant für die SchülerInnen sind, und dass die historischen Werke auf diese Weise weniger Aufmerksamkeit bekommen und SchülerInnen ihre Horizont mit diesen Werken nicht erweitern können. Hier könnte noch große Verbesserung stattfinden, z.B. bereits an der Lehrerausbildung. Auch diese Bücher müssen jedes Jahr im Lehrplan der Lehrerausbildungen aktualisiert und angepasst werden, damit alles auf dem aktuellen Stand bleibt. Auf diese Weise erwerben Lernende sofort Kenntnisse über populäre und aktuelle jugendliterarische Werke, die sie während ihrer Karriere ausbauen können. Mit weiterführenden Studien können diese vorläufigen Resultate in Bezug auf den Einsatz von Jugendliteratur und die Leseförderung weiter untersucht werden.

Diese Studie kennt einige Beschränkungen, die in den folgenden Abschnitten erklärt werden. Die Idee war in erster Instanz mehrere Lehrkräfte, die das Schulfach Deutsch unterrichten, zu interviewen und sie einen schriftlichen Fragebogen ausfüllen zu lassen. Für die Repräsentativität war diese Idee bereits schwierig, weil nur eine kleine Gruppe im knappen Zeitrahmen befragt werden konnte. Diese Gruppe würde aus Lehrkräften bestehen, die in der Nähe von Nimwegen arbeiten, weil das für die Begründung der Repräsentativität beitrug, denn die Studie wird auch in der Nähe von Nimwegen geschrieben. Da in einem Zeitrahmen von zwei Wochen nur zwei Lehrkräfte auf die E-Mail mit der Bitte für ein Interview geantwortet hatten, musste diese Idee angepasst werden. Der geringe Responz könnte verschiedene Gründe haben, aber der Hauptgrund könnte die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte im Monat Dezember sein. Dieser Monat steht häufig im Thema von Weihnachten, Prüfungswochen und vor allem den Weihnachtsferien. Es war zeitlich nicht den besten Monat um eine Bitte für sowohl ein Interview als auch das Ausfüllen eines schriftlichen Fragebogens zu den weiterführenden Schulen in Nimwegen zu schicken. Auch der Zeitrahmen, in dem der Fragebogen ausgefüllt werden muss, war nicht optimal, denn für den reibungslosen weiteren Fortgang dieser Arbeit hatte ich den Lehrkräften gebeten, mir den Fragebogen noch vor Weihnachten zurückzuschicken. In der Zukunft könnte man in

einem größeren Zeitrahmen diese Beschränkungen bei einer weiterführenden Studie berücksichtigen. Zudem kann mehr Zeit für die Suche nach Respondenten eingeplant werden und den Befragten auch mehr Zeit für die Beantwortung des Fragebogens zur Verfügung gestellt werden.

Da es keinen Respons auf den schriftlichen Fragebogen gab, ist nach einer schnellen Lösung gesucht worden. Als Lösung ist einen Online-Fragebogen aufgestellt worden, der sich auf Jugendliteratur im Literaturunterricht bezieht. Auf LinkedIn und Facebook ist dieselbe Bitte als die E-Mail geteilt worden, aber dann mit einem Link zum Online-Fragebogen. In dieser Bitte ist explizit genannt worden, dass nur Lehrkräfte, die in der Sekundarstufe II arbeiten und die bereits Jugendliteratur in ihrem Literaturunterricht einsetzen, den Online-Fragebogen ausfüllen dürfen. Da alle Antworten dieses Online-Fragebogens anonym ausgefüllt sind, kann nicht kontrolliert werden, ob alle Respondenten tatsächlich Lehrkräfte der Sekundarstufe II sind, tatsächlich Lehrkräfte, die das Schulfach Deutsch unterrichten, sind, und ob sie bereits Jugendliteratur in ihrem Literaturunterricht einsetzen. Aufgrund der geringen Anzahl von Befragten sind die Resultate des Online-Fragebogens nicht repräsentativ für alle Lehrkräfte, die in den Niederlanden das Schulfach Deutsch unterrichten und können die Resultate nicht verallgemeinert werden. Für diese Studie war die Anzahl der Respondenten aber nicht der wichtigste Aspekt, sondern eher die Antworten, die diese Respondenten im Online-Fragebogen nannten. In einer weiterführenden Studie über dieses Thema könnte der empirische Aspekt dieser Studie weiterausgearbeitet werden und so auch die Anzahl der Respondenten vergrößert werden.

Weiterhin gibt es im Online-Fragebogen auch einige Beschränkungen, weil er in sehr kurzer Zeit erworben ist. Da in erster Instanz der schriftliche Fragebogen als Forschungsinstrument für diese Studie diente, ist viel Zeit in der Ausarbeitung dieses schriftlichen Fragebogens investiert worden. Als nach einigen Wochen immer noch fast keine Respondenten auf die E-Mail geantwortet hatten, sollte eine Lösung dafür gefunden werden und das war der Online-Fragebogen, der ganz schnell, wegen begrenzter Zeit, erworben ist. Infolgedessen fand keine Prüfung des Fragebogens statt und sind eventuelle Fehler vor der Veröffentlichung nicht korrigiert worden. Eine Beschränkung des Online-Fragebogens war, dass er keine Definition des Begriffs *Jugendliteratur* enthielt, obwohl dieser Begriff im Fragebogen zentral stand. Bei der Ausarbeitung des Fragebogens ist davon ausgegangen, dass Lehrkräfte bereits selbst über eine Definition dieses Begriffs verfügten, aber bereits in der wissenschaftlichen Literatur wurde festgestellt, dass nur eine Definition von Jugendliteratur eher schwierig hervorzuheben ist. Eine Frage im Online-Fragebogen hätte sich deshalb auf die Definitionsbezeichnung des Begriffs beziehen können. Auf diese Weise würde klar, wie Lehrkräfte in der Praxis über diese Begriffsbestimmung denken und ob das mit der wissenschaftlichen Literatur übereinstimmt. Außerdem gibt es im Fragebogen eine Frage, die sich auf die Leseliste bezieht. Es wird gefragt, ob Lehrkräfte mit einer sogenannten Leseliste arbeiten oder nicht. Wenn sie mit dieser Liste arbeiten, wird auch gefragt, wie sie damit arbeiten, aber es wird nicht weitergefragt, wie Lehrkräfte

Literatur behandeln, wenn sie nicht mit dieser Leseliste arbeiten, obwohl das natürlich auch superinteressant für diese Studie sein könnte. Auch das kann in der Zukunft besser ausgearbeitet werden.

Eine andere interessante Sichtweise auf diese Studie sind die SchülerInnen selbst. Im Moment ist nach den Erfahrungen und Meinungen der Lehrkräfte gefragt worden, aber wie verhalten SchülerInnen sich gegenüber dem Thema Literatur und insbesondere zum Einsatz von Jugendliteratur? Lesen SchülerInnen in ihrer Freizeit jugendliterarische Werke? Wissen sie, dass diese Literaturart besteht? Lesen SchülerInnen bereits jugendliterarische Werke für die Leseliste im Literaturunterricht? Wie viele von diesen Werken lesen sie im Vergleich zu klassischen Werken? Wie kommt diese Altersgruppe mit dieser Literatur in Kontakt? Vielleicht kennen SchülerInnen selbst viele jugendliterarische Werke, die sie interessant finden, und die für den Literaturunterricht beim Schulfach Deutsch geeignet sein könnten, aber dürfen sie diese jetzt nicht lesen. Jugendliche können heutzutage einfacher und schneller mit neuen Publikationen in Kontakt kommen, und das hat nur einen Grund: soziale Medien. Im Moment sammeln viele deutsche Influencer Berühmtheit auf BookTok in den Niederlanden, weil mittels sozialer Medien die Landesgrenzen erheblich verwischen. Wenn SchülerInnen an weiterführenden Schulen mehr Autonomie bei der Bücherauswahl für den Literaturunterricht bekommen, können sie diese Kenntnisse, die sie mittels sozialer Medien erwerben, auch in der Praxis anwenden. Da jetzt davon ausgegangen wird, dass SchülerInnen bei viel Autonomie nur einfache und dünne Bücher lesen werden, können sie diese Kenntnisse (noch) nicht in der Praxis ausüben. Alle obenstehenden Fragen können mittels einer ausführlichen Studie nach den Meinungen und Erfahrungen der SchülerInnen über Jugendliteratur im Literaturunterricht untersucht werden.

Abschließend heben die Resultate einen positiven Effekt auf den Einsatz jugendliterarischer Werke und die Leseförderung der SchülerInnen hervor. Jugendliteratur fördert nicht nur die Lesekompetenz, sondern auch soziale und emotionale Fähigkeiten bei den SchülerInnen. Daher sollte Jugendliteratur landesweit einen festen Stellenwert im schulischen Curriculum einnehmen, um die Lesemotivation und das Interesse an Literatur nachhaltig zu stärken. Die Implikationen dieser Studie sind dann auch eine Basis für weiterführende Studien anzulegen, weil das Thema theoretisch sehr ausführlich beschrieben ist, aber auch die Relevanz und Wichtigkeit des Themas anzudeuten, weil es im Moment noch eine große Forschungslücke bezüglich dieses Themas im Literaturunterricht beim Schulfach Deutsch gibt, obwohl sowohl die wissenschaftliche Literatur als auch die Resultate dieser Arbeit eine positive Einstellung gegenüber dem Einsatz dieser Literaturart einnimmt. Empirische weiterführende Studien in Bezug auf dieses Thema könnten zur Schließung der Forschungslücke dienen.

6. Fazit und Ausblick

Mit dem theoretischen Rahmen und den Resultaten des Online-Fragebogens und der Interviews wird in diesem Kapitel ein Fazit auf die folgende Forschungsfrage gezogen: *Kann der Einsatz von Jugendliteratur die Leseförderung von SchülerInnen in der Sekundarstufe II im Literaturunterricht, im Hinblick auf das Schulfach Deutsch, an niederländischen weiterführenden Schulen stimulieren?* Außerdem werden einige Ansätze für weiterführende Studien erwähnt.

Es besteht eine enge Wechselbeziehung zwischen den Konzepten der Leseförderung, der Lesemotivation und der Lesekompetenz. Leseförderung zielt darauf ab, die Lesemotivation zu steigern, während eine adäquate Entwicklung der Lesekompetenz als Voraussetzung für die Förderung von Lesemotivation angesehen wird. Die Lesekompetenz, die sich durch das Verständnis unterschiedlicher Wörter und Satzstrukturen entwickelt, bildet die Grundlage für eine potenzielle Lesemotivation. Umgekehrt kann eine ausgeprägte Lesemotivation die Lesekompetenz positiv beeinflussen, da gesteigerte Motivation zu häufigeren Leseaktivitäten führt, was die Entwicklung effektiver Lesestrategien unterstützt und letztlich die Lesekompetenz verbessert. Ein zentrales Ziel des Literaturunterrichts ist die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz, wobei sowohl die Lesemotivation als auch effektive Lesestrategien von Bedeutung sind.

Im schulischen Kontext ist es von besonderer Bedeutung, die Lesemotivation der SchülerInnen im Literaturunterricht zu fördern. Diese Motivation ist stark abhängig von individuellen Bedürfnissen und emotionalen Faktoren. Insbesondere das Vorhandensein interessanter Werke in Bildungsinstitutionen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen motiviert sind, zu lesen. Außerdem wird behauptet, dass eine erhöhte Autonomie potenziell zu einer Steigerung der Lesemotivation führen könnte. Die Autonomie von SchülerInnen wird maßgeblich gefördert, wenn ihnen die Möglichkeit eingeräumt wird, selbstständig Bücher für den Literaturunterricht auszuwählen. Deswegen ist es wichtig, dass schulische Mediatheken ein vielfältiges Angebot bereitstellen, das sich an den Lebensrealitäten der SchülerInnen orientiert. Ein breites Spektrum an Literatur, das unterhaltende, informative und altersgerechte Themen umfasst, bietet Anreize, stimuliert die Leseförderung und steigert die intrinsische Motivation zum Lesen. Dennoch zeigt die Praxis, dass diese Methode bislang kaum Anwendung findet. In der Sekundarstufe II erfolgt die Auswahl der für den Literaturunterricht geeigneten Bücher überwiegend durch die Lehrkräfte oder, im Fall der SchülerInnen, unter deren Erlaubnis. Die zentralen Funktionen der Kinder- und Jugendliteratur im schulischen Kontext sind die Vermittlung von Wissen und Werten sowie die Angemessenheit der Literatur für die SchülerInnen. Primär sollen jugendliterarische Werke zur Werteerziehung beitragen und die Jugendlichen zu verantwortungsvollen Mitgliedern der Gesellschaft formen, indem sie normative und gesellschaftlich relevante Inhalte thematisieren. Die Auseinandersetzung mit Literatur unterstützt die Identitätsentwicklung der Heranwachsenden. Die Integration von Kinder- und Jugendliteratur in den Literaturunterricht bietet zahlreiche Vorteile, insbesondere durch die enge Verknüpfung der behandelten

Themen mit der Lebenswelt der SchülerInnen. Die Werke fördern Identifikationsmöglichkeiten, weil relevante und häufig aktuelle Themen besprochen werden, und sind ansprechend sowie altersgerecht gestaltet. Das Lesen fiktiver Erzählungen trägt zur Sensibilisierung für die unterschiedlichen Lebensrealitäten in der Gesellschaft bei. Zudem ermöglichen fremdsprachliche Werke ein vertieftes Verständnis der jeweiligen Kultur, indem sie kulturelle Unterschiede zwischen der fiktiven Welt und der eigenen Lebensrealität der SchülerInnen aufzeigen. Dies ist besonders wichtig in einer zunehmend globalisierten und multikulturellen Gesellschaft wie die Niederlande. Interessante Werke tragen zur Entwicklung kritischen Denkens und Problembewusstseins bei und fördern die Fähigkeit zur Meinungsbildung und Meinungsäußerung. Eine angemessene sprachliche Gestaltung der Werke ist entscheidend, da übermäßig komplexe Sprache die Lesemotivation reduziert und den Leseprozess negativ beeinflussen kann.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die wichtigsten Komponente für das Stimulieren der Leseförderung von Jugendliteratur die Identifikationsmöglichkeiten, angemessene und zugängliche Sprache und Anregung zur Meinungsbildung, -äußerung und Diskussionen sind. Wenn die Werke interessant and relevant für Jugendlichen sind, steigt die Lesemotivation, was dazu führt, dass die Leseförderung stimuliert wird und die Lesekompetenz sich weiterentwickelt. Jugendliterarische Werke stimulieren deshalb die Leseförderung niederländischer SchülerInnen in der Sekundarstufe II im Literaturunterricht des Schulfaches Deutsch.

Diese Studie kann als Basis für weiterführende Studien verwendet werden, weil sie vor allem eine Literaturstudie, mit nur einem kleinen empirischen Element, für die Beantwortung der Forschungsfrage ist. In einer weiterführenden Studie kann das empirische Element in Bezug auf verschiedene Aspekte weiterentwickelt werden. Wenn eine Studie in einem größeren Zeitrahmen stattfindet, kann der schriftliche Fragebogen ausführlicher betrachtet werden und auch die Vorgehensweise zur Verbreitung des Fragebogens besser ausgedacht werden. Auf diese Weise kann man mit der Zeitplanung der Lehrkräfte Rechnung halten und mehr Zeit für das Ausfüllen einplanen. Ein anderer Ansatz wäre, dass die Studie sich nicht nur auf Lehrkräfte bezieht, sondern auch auf SchülerInnen. So können in der Praxis beispielsweise Interviews oder Umfragen mit SchülerInnen in Bezug auf Jugendliteratur durchgeführt werden. Ein Beispiel wäre, dass die SchülerInnen zuerst ein literarisches, kanonisches oder klassisches Werk lesen, nach dem Lesen eine kurze Umfrage bezüglich ihrer Lesemotivation, Leseförderung und ihres Lesevergnügens während des Lesens dieses Werkes ausfüllen, danach ein jugendliterarisches Werk lesen und am Ende wieder eine kurze Umfrage bezüglich ihrer Lesemotivation, Leseförderung und ihres Lesevergnügens während des Lesens des jugendliterarischen Werkes ausfüllen. Das könnte man auch mit mehreren Werken ausprobieren. Auf diese Weise erhält man ein reales Bild aus der Praxis (Meinungen der SchülerInnen) über die Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten in Lesemotivation, Lesevergnügen und Leseförderung nach dem Lesen literarischer oder jugendliterarischer Werke.

Bibliographie

Ackermans, Linda. 2021. „Een decennium *young adult* literatuur in Nederland (2009-2019).“ *Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde*, 137 (Januar 2021): 45-72. <https://doi.org/10.5117/TNTL2021.1.002.ACKE>

Ackermans, Linda. 2022. *Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk. Een onderzoek naar de inzet en positie van literatuur voor jongeren in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Bloemert, Jasmijn, Amos Paran, Ellen Jansen und Wim van de Grift. 2019. „Students’ perspective on the benefits of EFL literature education.“ *The Language Learning Journal*, 47, Heft 3: 371-384, DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1298149>

Bloom, H. 1994. „The Western Canon“. In *Debating the Canon: A Reader from Addison to Napsi*, herausgegeben von Lee Morrissey, 241-257. New York: Palgrave Macmillan.

De Bibliotheek. o.J. „Lezen voor de lijst“, Duits, de Bibliotheek. <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/> (28.10.2024).

Dera, Jeroen, Susanne Brouwer, und Anna Welling. 2023. „#BookTok’s appeal on ninth-grade students: An inquiry into students’ responses on a social media revelation.“ *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 00 (6 Juli 2023): 1-12. <https://doi.org/10.1002/jaal.1303>

Düsing, Elke. 2019. „Sprechen und Zuhören.“ In *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*, herausgegeben von Charis Goer und Katharina Höller, 115-140. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Eckhardt, Juliane. 2019. „Leseförderung und literarische Bildung durch Kinder- und Jugendliteratur.“ In *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*, herausgegeben von Charis Goer und Katharina Höller, 258-273. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Ehlers, Swantje. 2016. *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam Studienbuch.

Ewers, Hans-Heino. 2018. „Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen.“ In *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, herausgegeben von Günther Lange, 3-12. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fend, Helmut. 2005. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gansel, Carsten. 2021. *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. 8. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Grißtede, Iris. 2024. „Meine Eindrücke und Wahrnehmungen zu BookTok.“ *Wie BookTok die Literaturwelt verändert, Allmende – Zeitschrift für Literatur* 113(44): 21-25.

Gubbels, Joyce, Annemarie M. L. van Langen, Nathalie A. M. Maassen, und Martina R. M. Meelissen. 2019. *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.

Hille, Almut und Simone Schiedermaier. 2021. *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Hintz, Ingrid. 2009. „Bücherlesen und Leseförderung in der Sekundarstufe I.“ *Informationen zur Deutschunterricht, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 33, Heft 3: 63-73.

Hofmann, Michael und Charis Goer. 2019. „Geschichte und Konzepte der Literaturdidaktik.“ In *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*, herausgegeben von Charis Goer und Katharina Höller, 219-239. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Jerasa, Sarah und Trevor Boffone. 2021. „BookTok 101: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices.“ *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65, Heft 3 (8 Oktober 2021): 219-226. <https://doi.org/10.1002/jaal.1199>

Kast, Bernd. 1985. *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.

Klinkhamer, Antonella. 2012. *Young Adult Literature on the Rise? The possibilities of Young Adult Literature for Dutch teachers of English literature, and tis Present-Day Usage*. [Masterarbeit, Universität Utrecht]. UU Student Theses Repository.

Korte, Hermann. 2012. „Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl.“ In *Grundzüge der Literaturdidaktik*, herausgegeben von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte, 61-77. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Krashen, Stephen. 2021. *Free Voluntary Reading*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.

Kümmerling-Meibauer, Bettina. 2012. *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

Lange, Günter. 2012. *Erwachsen werden. Jugendliche Adoleszenzromane im Deutschunterricht: Grundlagen - Didaktik – Unterrichtsmodelle*. 3. Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.

Lehrner-te Lindert, Elisabeth. 2020. *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten. Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe I*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Meelissen, Martina R. M., Nathalie A. M. Maassen, Joyce Gubbels, Annemarie M. L. van Langen, Jolien Valk, Christel Dood, Isis Derks, Melissa in 't Zandt, und Maarten Wolbers. 2023. *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.

nbd biblion. o.J. „De literatuurlijst. Een andere kijk voor boeken op de lijst”, Onderwijs, nbd biblion. <https://www.nbdbiblion.nl/sites/nbdbiblion.nl/files/Whitepaper%20-%20Literatuurlijst-def.pdf> (23.10.2024).

Oerter, Rolf und Eva Dreher. 1998. „Jugendalter.“ In *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, herausgegeben von Rolf Oerter und Leo Montada, 310-395. München: Julius Beltz Verlag.

O’Sullivan, Emer und Dietmar Rösler. 2013. *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Payrhuber, Franz-Josef. 2018. „Moderne realistische Jugendliteratur.“ In *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, herausgegeben von Günther Lange, 106-124. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Plath, Monika und Karin Richter. 2018. „Literarische Sozialisation in der mediatisierten Kindheit. Ergebnisse neuer empirischer Untersuchungen.“ In *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, herausgegeben von Günther Lange, 485-507. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ryan, Richard M., und Edward L. Deci. 2000. „Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.” *Contemporary educational psychology*, 25, Heft 1: 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Schikorsky, Isa. 2012. *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Schilcher, Anita. 2018. „Das aktuelle Mädchenbuch.“ In *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, herausgegeben von Günther Lange, 125-146. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Spinner, Kaspar H. 2018. „Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur.“ In *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, herausgegeben von Günther Lange, 508-524. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Van der Baber, Helleke, Jeroen Dera, Jos Joosten und Maarten Steenmeijer. 2021. *Branding Book across the Ages. Strategies and Key Concepts in Literary Branding*. Amsterdam: University Press.

Van der Knaap, Ewout. 2019. *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Witte, Theo. 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*. Groningen: Universitair Onderwijs Centrum / Rijksuniversiteit Groningen.

Witte, Theo, Gert Rijlaarsdam, und Dick Schram. 2008. „Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase.” *Levende Talen Tijdschrift*, 9(2): 19-30.

Wolf, Maryanna. 2018. *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarperCollinsPublishers.

Anhang

Anhang 1: Schriftlicher Fragebogen (nicht-publiziert)

Schriftlicher Fragebogen über den Einsatz von Jugendliteratur im Literaturunterricht der Sekundarstufe II beim Schulfach Deutsch an niederländischen weiterführenden Schulen

Liebe Dozenten und Dozentinnen,

Zuerst möchte ich Ihnen danken, dass Sie sich die Zeit genommen haben, diesen schriftlichen Fragebogen auszufüllen. Für meine Masterarbeit untersuche ich den Einsatz von Jugendliteratur beim Schulfach Deutsch an niederländischen weiterführenden Schulen. Mithilfe von diesem schriftlichen Fragebogen möchte ich ein Bild davon erhalten, wie Sie dieses Phänomen bei Ihrem Schulfach wahrnehmen. Was sind eure Meinungen und Erfahrungen in diesem Bereich? Wie ist euer Literaturunterricht gestaltet? Anhand der Antworten auf diese Fragen werde ich versuchen, einen Fazit zur folgenden Hauptfrage zu ziehen: *Kann der Einsatz von Jugendliteratur die Leseförderung von SchülerInnen in der Sekundarstufe II im Literaturunterricht, im Hinblick auf das Schulfach Deutsch, an niederländischen weiterführenden Schulen stimulieren?* Dieser Fragebogen ist in drei Teilen aufgeteilt: persönliche Informationen, Ihre eigene Leseerfahrung und der Einsatz von Literatur in Ihrer Unterrichtspraxis. Am Ende des Fragebogens besteht die Möglichkeit für Anmerkungen und Ergänzungen.

Die Resultate der schriftlichen Fragebögen werden nur für die Masterarbeit im Rahmen der Masterstudie *Literair Bedrijf* an der Radboud Universität analysiert und verwendet. Die Resultate werden anonym verarbeitet. Bei Rückmeldungen oder Feedback können Sie mich unter der untenstehenden E-Mail-Adresse erreichen.

Vielen Dank im Voraus und mit freundlichen Grüßen

Lisa Schreurs

Studentin MA *Literair Bedrijf* an der Radboud Universität – lisa.schreurs@ru.nl

Teil 1: Persönliche Informationen der Lehrkräfte

Was ist Ihr Geschlecht?

- Mann
- Frau
- Non-binär
- Das sage ich lieber nicht

Was ist Ihr Alter?

- 18-25 Jahre alt
- 26-35 Jahre alt
- 36-45 Jahre alt
- 46-55 Jahre alt
- 56-66+ Jahre alt
- Das sage ich lieber nicht

Wie viele Jahre haben Sie Unterrichtserfahrung in der Sekundarstufe II HAVO/VWO als Lehrkraft Deutsch?

- 0-5 Jahre
- 6-10 Jahre
- 11-20 Jahre
- 21-30 Jahre
- 31-40 Jahre
- 41 Jahre oder mehr

In welchen Jahrstufen haben Sie die letzten **drei** Jahren unterrichtet? *Mehrere Antworten möglich*

- H4
- H5
- V4
- V5
- V6

An was für einen Schultyp unterrichten Sie?

- Eine reguläre havo/vwo-Schule (eventuell mit vmbo)
- Ein Gymnasium
- Eine Freie Schule

- Eine Montessori-Schule
- Eine Schule für Erwachsenenbildung
- Anders:

Teil 2: Eigene Leseerfahrung

Wie viele Bücher lesen Sie im Durchschnitt pro Monat? *Denken Sie an Romane, Sachbücher, Sammelbände, Poesie, Hörbücher, etc.*

Wie viele Bücher lesen Sie im Durchschnitt pro Monat für **Ihre Unterrichtspraxis**?

Wie viele Bücher lesen Sie im Durchschnitt pro Monat für **Ihr eigenes Lesevergnügen**?

Welche Medienform hat Ihre Präferenz beim Lesen? *(Printmedien, E-Book, Hörbuch, etc.)*

Wie lassen Sie sich über aktuelle, neue Publikationen informieren? *(Denken Sie an Rezensionen in Zeitungen, soziale Medien, Goodreads / Hebban, etc.)*

Welche Genres lesen sie am häufigsten? *Denke an literarische Romane, Kurzgeschichten, Klassiker, Sachbücher, Poesie, Fantasy oder Science-Fiction, Abenteuerromane, Krimis und Thriller, Liebesromane, historische Romane, Jugendliteratur, Graphic Novels und Comics, usw. Mehrere Antworten möglich*

Was ist **für Sie** der wichtigste Grund, dass Sie nie / manchmal / häufig Bücher lesen?

Laut Literaturwissenschaftler Jeroen Dera gibt es verschiedene Lesertypen. Zu welchem Lesertyp würden Sie sich selbst klassifizieren?

- Bookworm (= liest regelmäßig für eigenes Lesevergnügen)
- Book doubter (= liest nicht regelmäßig für eigenes Lesevergnügen, aber hat trotzdem eine positive Haltung gegenüber Lesen und Büchern)
- Book avoider (liest kaum für eigenes Lesevergnügen und hat eine negative Haltung gegenüber Lesen und Büchern)

Teil 3: Literatur in der Unterrichtspraxis

Wie viele Unterrichtsstunden werden durchschnittlich pro Woche für Ihr Schulfach Deutsch in der Sekundarstufe II anberaumt?

Wie viel Zeit dieser Unterrichtsstunden wenden Sie pro Woche (ungefähr) für Literaturunterricht auf?

Verwenden Sie für Ihren Literaturunterricht ein Lehrwerk? Wenn ja, welches Lehrwerk?

Was verstehen Sie unter „Literatur“? *Mehrere Antworten möglich*

- Abenteuerromane
- Fantasy und Science-Fiction
- Graphic Novels und Comics
- Historische Romane
- Jugendliteratur
- Klassiker
- Krimis und Thriller
- Kurzgeschichten
- Liebesromane
- Literarische Romane
- Poesie
- Sachbücher
- Anders:

Wie gestalten Sie Ihren eigenen Literaturunterricht beim Schulfach Deutsch? *Denken Sie an gemeinsames Lesen, individuelles Lesen, Buchbesprechungen, Buchpräsentationen, mündliche Prüfungen, Lesen von Abiturstexten, usw.*

Gibt es einen Unterschied darin, wie sie Ihren Literaturunterricht auf den verschiedenen Bildungsniveaus HAVO und VWO gestalten? *Denken Sie an andere Bücher für unterschiedliche Leseneiveaus, die Zulassung der jugendliterarische Werek, das Zulassen von Übersetzungen, andere Prüfungsformen, usw.* Nennen Sie bitte kurz die Unterschiede in der Vorgehensweise.

Auf welche Weise kommen Sie an Materialien für Ihren Literaturunterricht?

Was sehen Sie als **Ihr Hauptziel** im Literaturunterricht? *Nur eine Antwort ankreuzen*

- Lesevergnügen
- Kulturelle Vermittlung
- Individuelle Entfaltung
- Literarisch-ästhetische Bildung
- Gesellschaftliches Bewusstsein
- Ein anderes Ziel, nämlich:

Arbeiten Sie im Literaturunterricht mit einer sogenannten *Leseliste*? Wenn ja, auf welche Weise wählen Ihre SchülerInnen Bücher für diese Leseliste aus?

- Nein, wir arbeiten nicht mit einer Leseliste
- Ja, sie müssen Bücher aus einer verpflichtenden Leseliste wählen
- Ja, ich empfehle meinen SchülerInnen eine begrenzte Anzahl von Büchern
- Ja, sie wählen ein Buch von den Listen auf lezenvoordelijst.nl
- Ja, sie lesen alle dasselbe Buch und ich habe die Wahl für sie getroffen
- Ja, sie dürfen ein Buch selbst wählen und ich entscheide, ob sie dieses Buch für die Leseliste lesen dürfen
- Sonst, nämlich:

Nur wenn mit einer Leseliste gearbeitet wird: Wie ist die Leseliste an Ihrer Schule zustande gekommen?
Bitte kurz erläutern.

Gibt es an Ihrer Schule bestimmte Pflichttexte, die SchülerInnen in der Sekundarstufe II lesen müssen?
Wenn ja, können Sie einige dieser Werke nennen? *Bitte Autor bzw. Autorin und Titel nennen*

Wird auf das individuelle und soziale Interesse der SchülerInnen während des Literaturunterrichts eingegangen? Wenn ja, wie wird das gemacht?

Welche Faktoren spielen eine Rolle bei der Auswahl von Texten für Ihren Literaturunterricht? *Mehrere Antworten möglich*

- Der Grad, in dem der Text für ein spezifisches Lernziel nützlich ist
- Schwierigkeitsgrad des Textes
- Literarische Qualität des Textes
- Genre des Textes

- Kultureller Status des Textes
- Länge des Textes
- Autor bzw. Autorin des Textes
- Positive Einschätzung von KollegInnen über den Text
- Schauplatz, der im Text im Mittelpunkt steht
- Eigenschaften der Charaktere im Text
- Platz des Textes in der Literaturgeschichte
- Rolle, die der Text in der persönlichen Entwicklung der SchülerInnen spielen kann
- Der Grad, in dem der Text für den Wortschatzaufbau geeignet ist
- Der Grad, in dem der Text über Themen oder Probleme handelt, die für SchülerInnen erkennbar und relevant sind
- Der Grad, in dem der Text für Diskussionen über aktuelle Themen geeignet ist

Sind Sie mit dem Begriff *Jugendliteratur* bekannt? Wenn ja, was heißt Jugendliteratur Ihrer Meinung nach?

Wie verhalten Sie sich zum Einsatz von Jugendliteratur in Ihrem eigenen Literaturunterricht?

Dürfen Ihre SchülerInnen in der Sekundarstufe II havo/vwo jugendliterarische Werke für ihre Leseliste / im Literaturunterricht lesen? Warum ja oder nein?

Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und/oder Nachteile des Einsatzes von Jugendliteratur in Ihrem eigenen Literaturunterricht?

- Vorteile:
- Nachteile:

Betrachten Sie jugendliterarische Werke als literarische Werke? Erklären Sie bitte.

Ende des Fragebogens

Haben Sie noch Rückmeldungen oder Feedback über den schriftlichen Fragebogen? Dann können Sie mich unter der oben angegebenen E-Mail-Adresse erreichen oder Sie können im untenstehenden Textfeld einige Anmerkungen schreiben. Vielen Dank im Voraus!

Anhang 2: Online-Fragebogen

Meinungen und Erfahrungen über den Einsatz von Jugendliteratur / YAL im Literaturunterricht Deutsch

Start of Block: Herzlich willkommen!

Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, diesen kurzen Online-Fragebogen auszufüllen. Die Fragen beziehen sich auf den Einsatz von Jugendliteratur im Literaturunterricht beim Schulfach Deutsch in der Sekundarstufe II. Die Resultate werden nur für meine Masterarbeit im Rahmen der Masterstudie *Literair Bedrijf* an der Radboud Universität verwendet. Alle Antworten werden anonym verarbeitet. Für Fragen und Rückmeldungen, aber auch wenn Sie sich für ein kurzes telefonisches Gespräch über dieses Thema interessieren, können Sie mich unter folgender E-Mail-Adresse erreichen: lisa.schreurs@ru.nl.

End of Block: Herzlich willkommen!

Start of Block: Allgemeine Informationen

Frage 1: Was ist Ihr Geschlecht?

- Mann
 - Frau
 - Non-binär
 - Sage ich lieber nicht
-

Frage 2: Was ist Ihr Alter?

- 18-25 Jahre alt
 - 26-35 Jahre alt
 - 36-45 Jahre alt
 - 46-55 Jahre alt
 - 56-65 Jahre alt
 - 65+ Jahre alt
 - Sage ich lieber nicht
-

Frage 3: Wie viele Jahre haben Sie Unterrichtserfahrung in der Sekundarstufe II HAVO/VWO als Lehrkraft Deutsch?

- 0-5 Jahre
 - 6-10 Jahre
 - 11-20 Jahre
 - 21-30 Jahre
 - 31-40 Jahre
 - 40+ Jahre
-

Frage 4: In welchen Jahrestufen haben Sie die letzten drei Jahren unterrichtet? Mehrere Antworten möglich

H4

H5

V4

V5

V6

Frage 5: An was für einen Schultyp unterrichten Sie?

Eine reguläre havo/vwo-Schule (eventuell mit vmbo)

Ein Gymnasium

Eine Freie Schule

Eine Montessori Schule

Eine Schule für Erwachsenenbildung

Sonst: _____

Frage 6: In welcher Provinz unterrichten Sie?

- Limburg
- Noord-Brabant
- Gelderland
- Zeeland
- Zuid-Holland
- Noord-Holland
- Utrecht
- Overijssel
- Flevoland
- Drenthe
- Friesland
- Groningen

End of Block: Allgemeine Informationen

Start of Block: Meinungen und Erfahrungen zur Jugendliteratur in der Unterrichtspraxis

Frage 7: Was verstehen Sie unter „Literatur“? Mehrere Antworten möglich

- Abenteuerromane
 - Fantasy und Science-Fiction
 - Graphic Novels und Comics
 - Historische Romane
 - Jugendliteratur
 - Klassiker
 - Krimis und Thriller
 - Kurzgeschichten
 - Liebesromane
 - Literarische Romane
 - Poesie
 - Sachbücher
-

Frage 8: Was sehen Sie als Ihr Hauptziel im Literaturunterricht?

- Lesevergnügen
 - Kulturelle Vermittlung
 - Individuelle Entfaltung
 - Literarisch-ästhetische Bildung
 - Gesellschaftliches Bewusstsein
 - Sonst: _____
-

Frage 9: Arbeiten Sie im Literaturunterricht mit einer sogenannten Leseliste? Wenn ja, auf welche Weise wählen Ihre SchülerInnen Bücher für diese Leseliste aus?

- Nein, wir arbeiten nicht mit einer Leseliste
 - Ja, sie müssen Bücher aus einer verpflichtenden Leseliste wählen
 - Ja, ich empfehle meinen SchülerInnen eine begrenzte Anzahl von Büchern
 - Ja, sie wählen ein Buch von den Listen auf lezenvoordelijst.nl
 - Ja, sie lesen alle dasselbe Buch und ich habe die Wahl für sie getroffen
 - Ja, sie dürfen ein Buch selbst wählen und ich entscheide, ob sie dieses Buch für die Leseliste lesen dürfen
 - Sonst, nämlich: _____
-

Frage 10: Wie verhalten Sie sich zum Einsatz von Jugendliteratur in Ihrem eigenen Literaturunterricht?

Frage 11: Betrachten Sie jugendliterarische Werke als literarische Werke?

Ja, weil _____

Nein, weil _____

Frage 12: Was sind Ihrer Meinung nach die Vor- und/oder Nachteile des Einsatzes von Jugendliteratur in Ihrem eigenen Literaturunterricht?

Frage 13: Sind Sie der Meinung, dass Jugendliteratur die Lesemotivation und Leseförderung der SchülerInnen stimulieren kann? Warum ja oder nein?

Ja, weil _____

Nein, weil _____

End of Block: Meinungen und Erfahrungen zur Jugendliteratur in der Unterrichtspraxis
