

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Steffen Siebenhüner, Simone Depner,
Dominik Fässler, Nora Kernen,
Andrea Bertschi-Kaufmann, Katrin
Böhme & Irene Pieper*

**UNTERRICHTSTEXTAUSWAHL UND
SCHÜLERSEITIGE LESEINTERESSEN
IN DER SEKUNDARSTUFE I:
ERGEBNISSE AUS DER
BINATIONALEN STUDIE TAMoLi**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 47. S. 44-64.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Steffen Siebenhüner, Simone Depner, Dominik Fässler, Nora Kernen,
Andrea Bertschi-Kaufmann, Katrin Böhme & Irene Pieper

UNTERRICHTSTEXTAUSWAHL UND SCHÜLERSEITIGE LESEINTERESSEN IN DER SEKUNDARSTUFE I: ERGEBNISSE AUS DER BINATIONALEN STUDIE *TAMOLI*

Zusammenfassung

Anhand der Angaben von Schweizer und deutschen Lehrpersonen (N=116) und Schüler/-innen (N=2173) der Sekundarstufe I wurde untersucht, welche Texte Lehrpersonen im Unterricht einsetzen und wie sich die Auswahl zu freizeitlichen bzw. schulbezogenen Leseinteressen der Schüler/innen verhält: Es zeigt sich, dass diese je nach Leseumgebung bei den Leseinteressen unterscheiden. Für die Freizeit rücken sie Unterhaltungsgenres ins Zentrum. Fürs schulische Lesen behalten sie diese Vorliebe teilweise bei, geben aber Themen den Vorrang, die freizeitlich wenig Zuspruch erhalten (bspw. politisch-gesellschaftskritische Texte). Letztere sind in der lehrerseitigen Textauswahl stark vertreten, Freizeitgenres dagegen wenig. Für die Unterrichtstextauswahl besteht also ein größerer Schnittbereich mit schulischen Leseinteressen der Schüler/-innen als mit freizeitlichen. Das Aufgreifen von Freizeitleseinteressen im Literaturunterricht bedarf demnach kritischer Diskussion. Es sollte berücksichtigt werden, dass Schüler/-innen diese Interessen offenbar nicht durchweg im Literaturunterricht vertreten sehen möchten. Für das schulische Lesen erhalten auch Texte hohen Zuspruch, die zur kritischen Reflexion anregen.

Abstract

Using classroom media protocols in Swiss and German secondary schools, we analysed which text genres teachers (N=116) preferred in their teaching of German-L1 literature classes. We compared the findings with information on student (N=2173) reading interests obtained through questionnaires. The results show that teachers preferred texts about political or social topics; their selection featured only a small share of entertainment genres. Student reading interests differed between contexts: For their private reading, students preferred entertainment genres, with only a minor interest in socio-political topics. For reading at school, students retained their preference for entertainment genres, but also reported a strong interest in socio-political topics. Hence, teachers' text selection had a greater overlap with students' school reading preferences. In the discussion, we argue that teaching approaches promoting the inclusion of student interests for text selection need to consider that teenage students may not simply wish to extend their private reading to the classroom. Instead, they may expect that school provides them with texts that engage them in critical thinking and group discussion.

Texte sind zentrale Gegenstände des Deutschunterrichts. Über die Beschäftigung mit ihnen konstituieren sich die mit dem Lese- und Literaturunterricht verbundenen Ziele. Die Textauswahl für den Lese- und Literaturunterricht ist daher seit Langem ein wesentlicher Diskussionsgegenstand der Deutschdidaktik (z. B. Kochan 1990). Dabei orientiert sich die Diskussion an zwei übergreifenden Konzepten (vgl. Wieser 2008): zum einen an dem der literarisch-kulturellen Bildung, durch die Schülerinnen und Schüler Zugang zu gesellschaftlich anerkannten Texten erhalten sollen (Paefgen 2006), zum anderen am Konzept der Leseförderung, mit der u. a. eine Stärkung der Lesemotivation und die Stimulierung der Leseaktivität angestrebt wird (Hurrelmann 2003).

Unser Beitrag beschäftigt sich in zweifacher Perspektive mit den im 8. und 9. Schuljahr verwendeten Texten des Lese- und Literaturunterrichts: Er nimmt die Textauswahl in den Blick, die Lehrpersonen für ihre Klassen treffen; und er fragt nach den Leseinteressen, die Schülerinnen und Schüler für die Lesekontexte Freizeit und/oder Schule angeben. Hierauf aufbauend gehen wir der Frage nach, wo und inwieweit lehrpersonenseitige Textauswahl und schülerseitige Leseinteressen (verstanden als eine Facette der Lesemotivation, vgl. Möller/Schiefele 2004) konvergieren bzw. divergieren. Grundlage unserer Ausführungen sind Daten aus der Studie *Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I – TAMoLi (2016–2019)*,¹ die die aktuelle Praxis des Literaturunterrichts in der Deutschschweiz sowie im deutschen Bundesland Niedersachsen untersucht hat.

Die Frage nach dem Verhältnis von unterrichtlicher Textauswahl und schülerseitigen Leseinteressen interessiert dabei unter wissenschaftlichen und pragmatischen Gesichtspunkten: Das Lesen bevorzugter Texte von Schüler/-innen und ein entsprechendes Angebot in der Schule gelten in der internationalen lesepsychologischen Forschung als günstige Voraussetzung für den Aufbau von Lesemotivation (z. B. Guthrie/Wigfield 2000). Gleichzeitig sind faktische Textauswahl und Leseinteressen in ihrem Verhältnis zueinander Gegebenheiten von Unterrichtsrealität, in welche die Literaturdidaktik Einblick nehmen muss, um zu erfahren, auf welche Situationen ihre Konzeptionen in der Praxis treffen.

Nach einer Darstellung der theoretischen bzw. konzeptionellen Grundlagen und der Forschungsfragen (1) werden die hier relevanten Instrumente der TAMoLi-Studie vorgestellt (2). Einen Überblick über die Ergebnisse zur lehrpersonenseitigen Textauswahl und zu schülerseitigen Leseinteressen gibt Teil (3), gefolgt von der Diskussion dieser Ergebnisse (4).

¹ Das Projekt TAMoLi wurde in der Schweiz durch den Schweizerischen Nationalfonds gefördert (2016–2019) und bezog sieben deutschsprachige Kantone ein: Aargau, Basel-Stadt, Basel-Land, Bern, Luzern, Thurgau und Solothurn. Der deutsche Projektteil wird im Programm „Niedersächsisches Vorab“ gefördert und an der Universität Hildesheim durchgeführt (2016–2019). Weitere Informationen zum Projekt: www.literaturunterricht.ch und www.literaturunterricht-tamoli.de

1. Literaturunterricht und Lesebereitschaft: Konzepte und Forschungsfragen

Textauswahl, Kanon und Schulkanon

Hinsichtlich der Textauswahl für den Unterricht kann man von einer individuell, kulturell und gesellschaftlich bestimmten Selektionspraxis ausgehen, in der zwischen normativen Vorgaben, konzeptionellen Anforderungen und materieller Verfügbarkeit einerseits sowie Interessen, Alltags- und Lebensweltbezügen von Lernenden und Lehrpersonen andererseits vermittelt wird (Bertschi-Kaufmann et al. 2018). Normativen Charakter haben beispielsweise Vorgaben, die literaturbezogenen Bildungstraditionen entspringen, darunter die Beschäftigung mit bestimmten kanonischen Texten. Letztere stehen aber nicht selten im Verdacht, den Interessen, Weltwissensbeständen und Alltagsbezügen heutiger Leser/-innen zu wenig zu entsprechen. Auch neuere Werke sind deshalb Teil der Textauswahl, in der Annahme, dass sie aufgrund der zeitlichen Nähe von Textentstehung und Rezeption Schüler/-innen stärker ansprechen (Alvermann 2011, Paefgen 2006). Unterschiede zwischen dem tradierten Kanon und dem, der sich über die Textselektionspraxis von Lehrpersonen in Schulen faktisch etabliert, sind mit den Begriffen offizieller vs. de-facto-Kanon belegt worden (Fleming 2007). Letzterer konstituiert sich über Schullektüren, die als ‚bewährt‘ gelten, und erweitert sich kontinuierlich. Insbesondere hat die (intentionale) Jugendliteratur, mithin ein Genre, welches jugendliche Leser/-innen adressiert und häufig auf deren Erlebnishorizonte Bezug nimmt, auf diesem Weg Eingang in die Schule gefunden.

Dass sich – als gegenläufiger Prozess zur (Schul-)Kanonisierung – werkgebundene Vorgaben im schulischen Kontext auch zunehmend auflösen, zeigt sich unter anderem daran, dass aktuelle Curricula und Lehrpläne verstärkt allgemeine epochen- und genrebezogene oder auf die Lesetätigkeit gerichtete Kriterien für die Lektüreauswahl formulieren statt konkreter Titelnennungen. Beobachten lässt sich dies zum Beispiel in den Kerncurricula des deutschen Bundeslandes Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium 2017) sowie im Lehrplan 21 der deutschsprachigen Schweiz (bspw. Version des Erziehungsdepartements BS 2016).

Textauswahl und Unterrichtsziele

Textauswahlentscheidungen lassen sich als Ausdruck der mit dem Literaturunterricht verbundenen Ziele verstehen. Witte und Sâmihaiian (2013) haben in vergleichenden Analysen der Curricula des 7.–12. Schuljahrs für sechs europäische Länder vier vorherrschende Zielparadigmen (*cultural, linguistic, social, personal growth*) identifiziert. Diese lassen sich auf übergeordneter Ebene in zwei gegenstandsorientierte und zwei lernerorientierte Paradigmen gruppieren. Gegenstandsorientiert sind die Zielparadigmen *cultural* und *linguistic*, wobei in Ersterem literaturgeschichtliches Epochenwissen, Wissen zu Autor/-innen und Kanonkenntnis und in Letzterem formal-ästhetische und stilistische Textaspekte die Zielorientierung dominieren. Als lernerorientiert werden die beiden Paradigmen *social* und

personal growth bezeichnet. Hier stehen als Ziele die Auseinandersetzung mit ethisch-sozialen Fragen respektive die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch Anschluss an schülerseitige Erfahrungen und Wahrnehmungen im Zentrum.

Mit den Zielparadigmen gehen gemäß Witte und Sâmihaiian (2013) Kriterien für die Textauswahl einher. Für die gegenstandsorientierten Paradigmen nennen sie den literarischen Kanon (*cultural*) sowie anerkannte ästhetische Wertmaßstäbe (*linguistic*) als auswahlleitend; für die lernerorientierten Paradigmen sind altersgruppenrelevante Themen (*social*) bzw. schülerseitige Lesepräferenzen und -interessen (*personal growth*) maßgebend.

Folgt man der Diskussion lese- und literaturdidaktischer Konzepte im deutschsprachigen Raum, so ist die Praxis einer Berücksichtigung schülerseitiger Leseinteressen bei der Lektüreauswahl v. a. mit dem Konzept Leseförderung assoziiert, die mit dem Anschluss an bestehende Leseinteressen von Jugendlichen deren Lesemotivation und Lesehäufigkeit stärken will (u. a. Nickel-Bacon/Wrobel 2012). Dagegen verfolgt das Konzept literarisch-kulturelle Bildung stärker das Ziel, mittels Lektüreauswahl bedeutsame Bildungsinhalte in ästhetisch gestalteter Sprache zu vermitteln und dabei vertraute Perspektiven der Schüler/-innen zu erweitern (Kochan 1990). Verbunden ist hiermit die Idee, bei Schülerinnen und Schülern (neue) gegenstandsbezogene Leseinteressen zu wecken, ohne ihren (freizeitlichen) Leseinteressefokus unmittelbar zu replizieren. Leseförderung und literarisch-kulturelle Bildung sind dabei weder theoretisch noch mit Blick auf die Praxis als Gegensätze zu verstehen; vielmehr handelt es sich um unterschiedliche, prototypisch umrissene Zielkonzepte innerhalb eines Spektrums didaktischer Konzeptionen.

Lesemotivation, Leseinteresse und Reading Engagement

In psychologischer Sicht gilt Lesemotivation als ein multidimensionales Konstrukt, zu dessen Komponenten persönliche Leseziele, Wertungen und Überzeugungen bezüglich der Themen, der Tätigkeit und der Ergebnisse des Lesens gehören (Guthrie/Wigfield 2000). Die Lesebereitschaft einer Person ist u. a. bedingt durch ihre lesebezogenen Erwartungen und Erfahrungen. Dementsprechend haben Möller und Schiefele (2004) ein Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation, orientiert an jenem der Motivationspsychologie, entwickelt (u. a. Wigfield/Eccles 2000) und darin zum einen die Erwartung bezüglich des Leseerfolgs und zum anderen die Wertung im Hinblick auf den Lesegewinn bzw. die subjektive Wichtigkeit (Möller/Schiefele 2004) integriert. Das Modell umfasst Motivationsfacetten, die auf das Lesen als Tätigkeit im Allgemeinen gerichtet sind, neben solchen, die mit spezifischen Gegenständen in Form von Texten, Themen, Genres oder Medien zusammenhängen und als Leseinteresse bezeichnet werden können. Mit Blick auf den Unterricht legen Studienergebnisse (z. B. Guthrie et al. 2012) nahe, dass die Berücksichtigung von Leseinteressen konstitutiv für die Lesemotivation und das Reading Engagement ist, also für die motivierte, strategiegeleitete und aktiv bedeutungskonstruierende Involviertheit ins Lesen.

Die Leseinteressen eines Individuums, verstanden als gegenstandsspezifische Lesepräferenzen, sind differenzierbar und können je nach Leseumgebung oder kontextgebundener sozialer Rolle variieren, sodass sich bei derselben Person beispielsweise freizeitliche Leseinteressen von Lektürepräferenzen in anderen Kontexten (Schule, Beruf) unterscheiden können. Unterschiede werden auch beschrieben für die Art, in der die Texte gelesen werden. Hier besteht ein Bezug zu den Lesemodi (Graf 2004) als Rezeptionsweisen, die mit Lektüren bestimmte Gratifikationserwartungen bzw. Funktionsansprüche verbinden (z. B. intimes Lesen, instrumentelles Lesen, ästhetisches Lesen) und wiederum Rückwirkungen auf die Selektion präferierter Lesegegenstände haben können (Groeben 2004).

Leseinteressen und Textauswahl – Forschungsstand

Hinsichtlich lehrpersonenseitiger Textauswahlkriterien zeigen Bertschi-Kaufmann et al. (2018) anhand von TAMoLi-Daten, dass Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I bei der Frage, welche Textauswahlkriterien für sie maßgebend sind, am deutlichsten dem Kriterium ‚eigene [lehrpersonseitige] Begeisterung für einen Text‘ sowie dem Kriterium ‚schülerseitiges Interesse‘ zustimmen. Als ‚eher nicht zutreffend‘ wird die Orientierungsgröße literarischer Kanon angegeben.

Ebenfalls anhand von TAMoLi-Daten zeigen Böhme et al. (2018) hinsichtlich der übergreifenden Zielparadigmen, welche von Lehrpersonen der Sekundarstufe I verfolgt werden, dass das Paradigma *personal growth* (in dem Texte vorrangig gemäß schülerseitigen Interessen ausgewählt werden) und das Paradigma *social* (das mit dem Ziel ethisch-sozialer Bewusstheitsbildung und der Auswahl von Texten nach altersgruppenrelevanten Themen verbunden ist) die höchste Zustimmung erfahren. Auf der Ebene einzelner Unterrichtsziele erfährt das Ziel, bei Schülerinnen und Schülern Lesefreude entwickeln zu wollen, die stärkste Zustimmung; gefolgt von jenem, wonach Jugendliche Texten und Figuren gegenüber eine kritische Haltung einnehmen können sollen. Befunde aus TAMoLi verweisen für die Sekundarstufe I also darauf, dass Lehrpersonen es im Rahmen ihrer Zielsetzungen u. a. als zentral erachten, die Leseinteressen von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen und dabei Lesefreude zu fördern sowie kritische Reflexionskompetenz aufzubauen.

Aktuelle Daten zu schülerseitigen Leseinteressen in den Domänen Freizeit und Schule sind im IQB-Bildungstrend 2015 (Schipolowski et al. 2018) enthalten. Rund 9.500 Schülerinnen und Schüler des 9. Schuljahrs gaben ihre bevorzugten Themen und Genres für freizeitliches sowie schulisches Lesen an (Gesamtliste mit 19 Themen/Genres, s. Kap. 2.2.1). Für die Freizeit erhielten die Kategorien „Science Fiction, Fantasy“ (46.3%), „Krimis, Spionagethriller“ (39.4%) und „Abenteuerbücher“ (39.2%) den höchsten Zuspruch. Für die Schule waren es die Kategorien „Bücher über Probleme von Jugendlichen“ (23.3%), „Science Fiction, Fantasy“ (22.6%) und „politische/gesellschaftskritische Bücher“ (22.5%). Diese Daten verweisen darauf, dass Jugendliche ihre Leseinteressen mit Blick auf die Leseumgebung differenzieren: Zwar wurde die beliebteste Freizeit-Genrekategorie auch

schulisch an zweiter Stelle präferiert; gleichzeitig wurden aber im Schulkontext zwei Themenkategorien bevorzugt, die im Freizeitkontext deutlich geringeren Zuspruch fanden.

Dass mit Blick auf das Leseverhalten auch das Geschlecht als Einflussfaktor berücksichtigt werden muss, haben bereits Groeben et al. (1999) hervorgehoben. Geschlechterdifferenzen sind nicht nur bezüglich der Lesemotivation von Jugendlichen mehrfach nachgewiesen (z. B. Klieme et al. 2010), sondern auch bezüglich der thematischen und genrebezogenen Leseinteressen. Für eine Schweizer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern im 6.–8. Schuljahr fand Bertschi-Kaufmann (2004) bei den von Jungen bevorzugten Büchern einen deutlichen Akzent auf phantastischer Jugendliteratur, während Mädchen tendenziell realistische Literatur einschließlich Problemerkzählungen bevorzugten. Philipp (2011) folgert aus einem Vergleich verschiedener Studien, dass Mädchen im Jugendalter tendenziell Beziehungsthemen präferieren, Jungen dagegen Comics und das Thema Sport.

Eine Untersuchung, die das Verhältnis von schülerseitigen Freizeitleseinteressen und lehrpersonenseitiger Textauswahl im Deutschunterricht untersucht, hat Gattermaier (2003) für weiterführende Schulen in Sachsen und Bayern vorgelegt. Gattermaier stellte u. a. fest, dass die Kategorie „triviales Jugendbuch“ im Deutschunterricht nicht vorkam, wohl aber die Liste der schülerseitigen Privatlektüren anführte, was auf eine Diskrepanz zwischen favorisierter Privatlektüre der Jugendlichen und unterrichtlicher Textauswahl verweist.

Vor dem skizzierten Hintergrund geht unser Beitrag drei Forschungsfragen nach:

- (1) Welche Präferenzen in Bezug auf die Themen- und Genrezugehörigkeiten von Texten zeigen sich in der Textauswahl von Lehrpersonen für den Literaturunterricht?
- (2) Welche freizeitbezogenen und welche schulbezogenen Leseinteressen (ausgedrückt in Themen- und Genrevorlieben) bekunden Schülerinnen und Schüler; welche geschlechterspezifischen Differenzen lassen sich dabei gegebenenfalls beobachten?

Und schließlich: (3) Wie verhalten sich lehrpersonenseitige Textauswahl und schülerseitige Themen-/Genrevorlieben zueinander?

2. Datengrundlage und Methodik

2.1 Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

Das Projekt *TAMoLi* arbeitet mit einem Mixed-Methods Sequential Explanatory Design (Schoonenboom/Johnson 2017). Im quantitativen Studienteil nahmen in der deutschsprachigen Schweiz und im deutschen Bundesland Niedersachsen von September 2016 bis Mai 2017 insgesamt 116 Lehrpersonen und 2173 Schüler/-innen der 8. und 9. Jahrgangsstufe an einer Fragebogenerhebung teil (Stichprobenbeschreibung siehe Tabelle 1). Die Schulklassen verteilten sich über alle drei

(Schweiz) beziehungsweise vier (Niedersachsen) Schultypen² der Sekundarstufe I. Außerdem erfolgte durch die Lehrpersonen eine mehrmonatige Dokumentation aller Texte und Medien, die im Lese- und Literaturunterricht zum Einsatz kamen. Eine ausführliche Projektdarstellung findet sich in Böhme et al. (2018).

Tab. 1 TAMoLi, Gesamtstichprobe des schweizerischen und deutschen Projektteils

	Gesamt
Schuljahrgänge	8–9
Anzahl Schulformen	4
Anzahl Klassen	126
Lehrpersonen	
Gesamtstichprobe	116
Alter (Jahre)	$M=41.2$ ($SD=10.6$)
Geschlechterverteilung	68.7 % fem, 31.3 % mask
Schülerinnen und Schüler	
Gesamtstichprobe	2.626
Teilnahmequote*	82.75 % (2.173 SuS)
Alter (Jahre)	$M=14.1$ ($SD=0.8$)
Geschlechterverteilung	49.7 % fem, 50.3 % mask

M: Mittelwert, *SD*: Standardabweichung
 * d. h. mit gültiger Einverständniserklärung anwesend

2.2 Datenquellen und Operationalisierung

Zweierlei Datenquellen dienen als Basis, um die gestellten Forschungsfragen zu beantworten: die Dokumentation der im Unterricht verwendeten Texte sowie Fragebogen-Angaben der Schülerinnen und Schüler zu ihren Leseinteressen.

2.2.1 Lehrpersonenseitige Textauswahl

Um zu ermitteln, welche Texte für den Unterricht ausgewählt wurden (Forschungsfrage 1), wurden alle am Projekt teilnehmenden Lehrpersonen gebeten, die in ihrer Klasse verwendeten Texte und Medien während mehrerer Monate³ über ein Online-Erfassungstool zu dokumentieren. Die Lehrpersonen sollten nach Abschluss jeder Unterrichtsstunde eintragen, mit welchen Lesetexten, Hörmedien oder Filmen sie gearbeitet hatten. Dabei sollten sie auch angeben, ob alle Schülerinnen und Schüler denselben Text oder individuelle Texte gelesen hatten.

² Schultypen wie folgt betitelt: A (pro-/gymnasial); B (erweitert/Realschule); C (allgemein/Hauptschule); D (Integrierte Gesamtschule, nur in Deutschland)

³ In der Schweiz erstreckte sich der Erfassungszeitraum von November 2016 bis März 2017. In Niedersachsen startete TAMoLi zeitlich versetzt im Februar 2017. Die Textdokumentation wurde dort um eine retrospektive Erfassung ergänzt, die erfragte, welche Texte von Schuljahresbeginn bis März 2017 gelesen wurden. Das reguläre Erfassungstool kam von April bis Juni 2017 zum Einsatz.

Einträge des Erfassungstools und Datenselektion

Über das Online-Tool wurden insgesamt 1.093 Text- bzw. Medieneinträge erfasst. Aus diesen wurden für die nachfolgende Analyse alle Einträge ausgewählt, bei denen es sich um literarische Texte handelte, die von der gesamten Klasse gelesen wurden. Individuallektüren (Korpusanteil 9%) wurden für den Zusammenhang dieses Beitrags ausgeschlossen, da diese möglicherweise nicht auf (Vor-)Auswahlentscheidungen der Lehrpersonen zurückgingen. Das finale Datenset umfasste 486 von den Lehrpersonen eingetragene Texte.⁴

Annotierung der Texte

Für die weitere Auswertung wurde für jeden der 486 Texte die Zugehörigkeit zu thematischen bzw. genrespezifischen Kategorien annotiert (Mehrfachzugehörigkeit war möglich). Hierfür wurde auf das im IQB-Bildungstrend 2015 (Schipolowski et al. 2018) erprobte und im Kap. 1 dieses Artikels referierte Instrument zurückgegriffen. Die folgende Liste zeigt die 19 Kategorien in der Übersicht.⁵

- a) Comics
- b) Bücher/Texte über Musik oder Musiker
- c) Bücher/Texte über Sport
- d) Politische oder gesellschaftskritische Bücher/Texte
- e) Bücher/Texte über Naturwissenschaft und Technik
- f) Bücher über die Natur
- g) Horror-, Grusel- oder Gespenstergeschichten
- h) Krimis, Spionagethriller
- i) Science Fiction, Fantasy
- j) Abenteuer geschichten
- k) Historisches
- l) Liebesromane/Liebesgeschichten
- m) Bücher/Texte über Probleme von Jugendlichen
- n) Gedichte/Gedichtbände
- o) Dramen
- p) Biographien (Lebensbeschreibungen)
- q) Moderne Romane (zeitgenössische Literatur)
- r) Klassische Literatur (ältere Literatur)
- s) Märchen und Sagen

⁴ Eine Aufschlüsselung der Medieneinträge nach Medienformaten und Textsorten ist in einem Ergänzungsdokument zum Artikel auf der Projektwebseite einsehbar (www.literaturunterricht.ch).

⁵ Auf eine Abgrenzung von Themen vs. Genres wurde bewusst verzichtet, da mit Leseinteressen sowohl Themen als auch Genres (z. B. Comics, Lyrik) assoziiert sind. Zudem wird auch von literaturwissenschaftlicher Seite darauf hingewiesen, dass in Gattungsbegriffen Themen und formale Merkmale bestimmend sein können (Zymner 2010).

Die Zuweisungen der Texte zu den 19 Themen-/Genrekategorien nahmen je zwei Projektmitarbeitende aus der Schweiz und aus Niedersachsen in einem mehrstufigen konsensorientierten Verfahren vor. Dabei wurden aus dem Korpus der 486 Einträge als Stichprobe zunächst alle Texte ausgewählt, die zugleich in der Schweiz und in Niedersachsen von Lehrpersonen eingetragen worden waren ($n=111$). Um eine angemessene Reliabilität zu erreichen und die Beurteilerübereinstimmung sicherstellen zu können, wurden diese Texte zuerst länderweise in Zweiertteams in Bezug auf ihre Themen/Genre-Zugehörigkeit annotiert. Anschließend wurden die Annotierungen länderübergreifend verglichen. Alle Unstimmigkeiten wurden konsensuell geklärt. Die Annotierung der verbleibenden Einträge erfolgte in länderspezifischen Teams. In keiner Annotierungsphase lag die Quote der Unstimmigkeiten über fünf Prozent. Aus den so für jeden Text annotierten Themen/Genres wurde anschließend eine Rangliste erstellt, in der die Themen/Genrekategorien nach der Häufigkeit ihrer Vergabe (und damit nach Häufigkeit ihres Vorkommens im Unterricht) geordnet erschienen.

2.2.2 Freizeitliche und schulbezogene Lektürepräferenzen von Schüler/-innen

Zur Erfassung der Lektürepräferenzen von Schülerinnen und Schülern (Forschungsfrage 2) wurden Themen- und Genrevorlieben mittels desselben Instruments per Fragebogen erfragt. Die Aufgabenstellung lautete: „Es gibt verschiedene Arten von Büchern und Texten. Bitte kreuze an, welche du gern in deiner Freizeit liest und was ihr deiner Meinung nach in der Schule lesen solltet.“ Als Antwortoptionen wurden die 19 Themen/Genres zum Ankreuzen präsentiert, wobei Mehrfachantworten möglich waren. Die Schüler/-innen konnten ihre Zustimmung bei jeder Kategorie getrennt nach Freizeit und/oder Schule angeben.

Die Auswertung der schülerseitigen Lesepräferenzen je Leseumgebung erfolgte sowohl für die Gesamtheit der befragten Jugendlichen als auch nach Geschlechtergruppen getrennt. Pro Themen-/Genrekategorie wurde der prozentuale Anteil an Schülern und Schülerinnen berechnet, die die Kategorie als präferiert angaben. Anschließend wurden die Kategorien in einer Rangliste geordnet.

2.2.3 Gegenüberstellung von Textauswahl und Lesepräferenzen

Der Vergleich von lehrpersonenseitiger Textauswahl und Lesepräferenzen der Schüler/-innen (Forschungsfrage 3) erfolgte durch eine Gegenüberstellung der Ranglisten. So ist ersichtlich, welche Themen/Genres die Jugendlichen gern (und weniger gern) in der Freizeit bzw. in der Schule lesen und auf welchen Rängen dieselben Kategorien in der Textauswahl der Lehrpersonen vorkommen. Um mögliche gruppenspezifische Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern und Schulformen zu überprüfen, wurden sowohl lehrpersonenseitig als auch schülerseitig Korrelationen der Ranglisten analysiert.

3. Ergebnisse

3.1 Lehrpersonenseitige Textauswahl

Die Themen-/Genrezugehörigkeit der 486 von Lehrpersonen im Unterricht verwendeten Texte ist in Tabelle 2 (Spalte 1) verzeichnet. Priorisiert wurden „politische oder gesellschaftskritische Bücher/Texte“ (1. Rang), rund 65 % aller Texte gehören dieser Kategorie an.⁶ Auf dem 2. Rang befinden sich „Bücher/Texte über Probleme von Jugendlichen“ (30 % aller Texte).⁷ Auf dem 3. Rang folgen „Moderne Romane (zeitgenössische Literatur)“ (28 %). Verschiedene andere Kategorien kamen nur zu einem sehr geringen Anteil im Unterricht vor ($\leq 1\%$), u. a. „Horror-, Grusel- oder Gespenstergeschichten“ und „Comics“.

Länder und Schultypen im Vergleich

Eine Aufschlüsselung der lehrpersonenseitigen Textauswahl nach Ländern zeigte, dass die Rangplatzierung durch schweizerische und deutsche Lehrpersonen sehr ähnlich ausfiel ($r_s=0.93$; Korrelation signifikant auf Niveau $p<0.01$). Auch die Aufschlüsselung nach Schultypen zeigte eine hohe Entsprechung der Rangplatzierungen zwischen den Schultypen (Schultyp A mit B $r_s=0.86$, A mit C $r_s=0.90$, B mit C $r_s=0.93$; alle Korrelationen signifikant auf Niveau $p<0.01$).⁸ Aus diesen Gründen verzichteten wir in der weiteren Betrachtung auf eine Differenzierung der lehrpersonenseitigen Textauswahl nach Ländern bzw. Schultypen.

3.2 Freizeitliche und schulbezogene Themen- und Genrevorlieben von Schüler/-innen

Freizeitliche Themen- und Genrevorlieben

Insgesamt verteilten sich die Freizeitleseinteressen der Schülerinnen und Schüler breit ($M=4.4$, $SD=3.6$), ohne dass eine einzelne Kategorie deutlich dominierte; auch erhielten lediglich zwei Kategorien weniger als 10 % Zustimmungsanteil. Schülerinnen und Schüler gaben geschlechterübergreifend (Tab. 2, Spalte 2) auf dem 1. Rang die Kategorie „Science Fiction/Fantasy“ an (47 % bekunden Leseinteresse), d. h. fast jede/r zweite Schüler/in liest dies gern in der Freizeit. Ebenso waren „Abenteuer“ (2. Rang) und „Krimis, Spionagethriller“ (3. Rang) hoch platziert.

Gering ausgeprägt war das Leseinteresse für „Biographien“ (17. Rang), „Gedichte“ (18. Rang) und „Klassische Literatur (ältere Literatur)“ (19. Rang).

⁶ Als Texte dieser Kategorie wurden bspw. genannt: Rhue – *Die Welle*; Borchert – kanonische Kurzgeschichten (*Nachts schlafen die Ratten doch*; *Die Küchenuhr*; *Das Brot*); Dürrenmatt – *Der Besuch der alten Dame*.

⁷ Als Texte dieser Kategorie wurden bspw. genannt: Herrndorf – *Tschick*; Kunze – *Fünfzehn*; Franck – *Die Streuselchnecke*.

⁸ Korrelationsberechnungen ohne deutschen Schultyp D aufgrund des sehr geringen Anteils an der Textdokumentation.

In der geschlechterseparierten Betrachtung (Tabelle 3.1) fällt allgemein auf, dass Mädchen für mehr Kategorien ein Leseinteresse bekundeten als Jungen ($M_w=5.2$, $SD_w=3.6$; $M_m=3.6$, $SD_m=3.4$).

Wiederum waren bei beiden Geschlechtergruppen „Science Fiction/Fantasy“ (m/w: 2. Rang), „Abenteuer“ (m/w: 3. Rang) und „Krimis/Spionagethriller“ (m: 5. Rang, w: 4. Rang) je ranghoch platziert, „Gedichte“ (m: 19. Rang; w: 17. Rang) und „Klassische Literatur“ (m: 18. Rang; w: 19. Rang) hingegen rangniedrig.

Geschlechterunterschiede zeigten sich deutlich beispielsweise bei „Comics“ (m: 1. Rang; w: 8. Rang), „Sport“ (m: 4. Rang; w: 10. Rang), „Liebe“ (m: 17. Rang; w: 1. Rang), „Dramen“ (m: 15. Rang; w: 6. Rang) und „Jugendprobleme[n]“ (m: 14. Rang; w: 7. Rang).

Schulbezogene Themen- und Genrevorlieben

Hier fielen die Interessenbekundungen weniger breit aus ($M=3.6$, $SD=3.8$; Unterschied zum Freizeit-Wert ist signifikant auf Niveau $p<0.01$). Insbesondere Mädchen gaben eine geringere Interessenbreite als in der Freizeit an ($M_w=3.4$, $SD_w=3.4$; Unterschied signifikant auf Niveau $p<0.01$). Bei den Jungen lag ein ähnlicher Wert wie in der Freizeit vor ($M_m=3.8$, $SD_m=4.1$; Unterschied nicht signifikant).

In der geschlechterübergreifenden Betrachtung (Tab. 2, Sp. 3) fiel erneut die hohe Platzierung von „Science Fiction/Fantasy“, „Horror“, „Krimis/Spionagethriller“ und „Comics“ (Ränge 1, 3, 4, 5) auf. Ein höheres Leseinteresse wurde dagegen schulbezogen insbesondere für die Kategorien „politische oder gesellschaftskritische Texte“, aber auch für „Naturwissenschaft und Technik“, „Biographien“ und „Klassische Literatur“ angegeben (*Freizeit*: 16., 14., 17., 19. Rang; *Schule*: 1.⁹, 7., 12., 13. Rang). „Abenteuer“ und „Liebe“ erhielten im Vergleich zur Freizeit tiefere Rangplätze (*Freizeit*: 2. und 6. Rang; *Schule*: 9. und 18. Rang). Auch das Interesse für „Dramen“ fiel schulbezogen geringer aus (*Freizeit*: 8. Rang; *Schule*: 16. Rang).

Bei geschlechtergetrennter Betrachtung (Tabelle 3.2) zeigte sich, dass die insgesamt tiefere Einstufung der Themenkategorien „Liebe“ und „Dramen“ im Schulkontext vor allem auf Angaben der Mädchen zurückging. Bei Jungen waren es „Abenteuer“ und „Sport“, die deutlich seltener angegeben wurden. Von beiden Geschlechtergruppen wurden „politisch-gesellschaftskritische Texte“, „Jugendprobleme“ und „Klassische Literatur“ schulbezogen als stärker präferiert angegeben denn freizeitbezogen. Bei Mädchen war diese Ausprägung deutlicher und ging mit der erwähnten tieferen Einstufung einzelner Unterhaltungsgenres (insb. „Liebe“) einher.

Schultypen und Länder im Vergleich

Eine Aufschlüsselung der schülerseitigen Leseinteressenangaben nach Schultypen zeigte eine hohe Ähnlichkeit der Rangplatzierungen (für *Freizeitlesepräferenz*: Schultyp A mit B $r_s=0.93$, A mit C $r_s=0.87$, B mit C $r_s=0.95$; für *Schullesepräferenz*: Typ A mit B $r_s=0.90$, A mit C $r_s=0.71$, B mit C $r_s=0.75$; alle Korrelationen signifikant

⁹ Gleichauf mit „Science Fiction / Fantasy“, daher beide Rangplatz 1.

auf Niveau $p < 0.01$). Gleiches galt für den Ländervergleich, auch hier korrelierten die Rangplatzierungen sehr hoch ($r_s = 0.92$; Korrelation signifikant auf Niveau $p < 0.01$). Die Schülerinnen und Schüler präferierten Themen/Genres also unabhängig von Land und Schultyp in sehr ähnlicher Weise.

3.3 Gegenüberstellung von lehrpersonenseitiger Textauswahl und schülerseitigen Themen- und Genrevorlieben

Lehrpersonenseitige Textauswahl und freizeitliche Themen-/Genrevorlieben von Schüler/-innen

Im Vergleich zum breiten Spektrum der jugendlichen Freizeitleseinteressen dominierten in der Textauswahl der Lehrpersonen wenige Themen/Genres. Dabei gehörten die lehrpersonenseitig vermehrt eingesetzten Kategorien nicht zu denjenigen, für die ein Großteil der Schülerinnen und Schüler freizeitleseinteresse angab. Beispielsweise machten „politische und gesellschaftskritische Texte“ auf Rang 1 den größten Anteil im Unterricht aus, sie wurden aber von Schüler/-innen nur wenig genannt (16. Rang). Ähnliches ließ sich für die bei Lehrpersonen am zweitstärksten vertretene Themenkategorie („Texte über Probleme von Jugendlichen“) beobachten. Sie wurde von Schülerinnen und Schülern erst auf dem 9. Rang angegeben, wobei ein deutlicheres Interesse bei Mädchen (7. Rang) als bei Jungen (14. Rang) bestand.

Umgekehrt wurden die von den Jugendlichen freizeitlese klar bevorzugten Themen/Genres im Unterricht nachrangig eingesetzt. „Science Fiction/Fantasy“ als beliebteste Genrekategorie (SuS: 1. Rang) griffen Lehrkräfte mit nur 5% (11. Rang) ihrer Textauswahl auf. „Abenteuer Geschichten“ (SuS: 2. Rang) wurden von den Lehrpersonen mit 17% Vorkommensanteil (7. Rang) stärker berücksichtigt. „Krimis/Spiönagethriller“ (SuS: 3. Rang) kamen wenig vor (6%). Ebenfalls ließen sich bei den Kategorien „Comics“ und „Horror-, Grusel- oder Gespenstergeschichten“ deutliche Differenzen ausmachen. Mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler bevorzugte sie in der Freizeit; lehrpersonenseitig wurden entsprechende Texte nur in höchstens jedem 100. Fall ausgewählt.

Tendenzen zur Konvergenz zwischen schülerseitig präferierten Freizeitlektüren und den im Unterricht vorgelegten Texten zeigte sich beispielsweise bei „Modernen Romanen“: 29% der Unterrichtstexte (3. Rang) konnten dieser Kategorie zugeordnet werden und rund jede/r fünfte Jugendliche äußerte hierfür Leseinteresse (10. Rang). Auch bei der Kategorie „Historisches“ korrespondierten der Anteil im Unterricht (5. Rang, 22%) und die Interessenbekundung bei rund jeder/jedem sechsten Jugendlichen (11. Rang) deutlicher.

Lehrpersonenseitige Textauswahl und schulbezogene Themen-/Genrevorlieben von Schüler/-innen

Es zeigte sich eine größere Nähe zwischen schülerseitigen Angaben und unterrichtlicher Textauswahl hinsichtlich der Kategorien „politische oder gesellschaftskriti-

sche Texte“, „Texte über Probleme von Jugendlichen“, „Historisches“, „Klassische Literatur“ und „Abenteuer“. Die Jugendlichen bekundeten für die ersten vier dieser Kategorien im schulischen Kontext (Ränge 1, 6, 8, 13) höheres Leseinteresse als im freizeitleichen Kontext (Ränge 16, 9, 11, 19). Für die letztgenannte Kategorie stufen sie ihr freizeitleich hohes Leseinteresse (2. Rang) für die Schule zurück (9. Rang). Die Schullesepräferenzen konvergierten daher stärker als die Freizeitlesepräferenzen mit der Unterrichtstextauswahl, in der die vier erstgenannten Kategorien zusammen mit der Kategorie „Moderne Romane“ die fünf vorderen Ränge besetzten.

Divergenzen zeigten sich deutlich bei den Kategorien „Science Fiction/Fantasy“, „Horror“, „Krimis/Spionagethriller“ sowie „Comics“ (Ränge 2, 3, 4, 5). Diese wurden auch schulbezogen von einer Mehrheit der Jugendlichen stark präferiert und waren in der Textauswahl der Lehrpersonen gering vertreten.

Tab. 2 Lehrpersonenseitige Textauswahl und schülerseitige Themen- und Genrevorlieben

Rang	Lehrpersonen*		Schüler/-innen, geschlechtergemischt*	
	Textauswahl ^a	Freizeitlesepräferenzen ^b	Freizeitlesepräferenzen ^b	Schullesepräferenzen ^b
1	d) Polit./Ges.krit. (64.8 %)	i) SciFi, Fantasy (46.9 %)	d) Polit./Ges.krit. (25 %)	i) SciFi, Fantasy (25 %)
2	m) Jugendprobleme (29.8 %)	j) Abenteuer (43.1 %)		
3	q) Moderne Romane (28.2 %)	h) Krimis (40.8 %)	g) Horror (24.3 %)	
4	r) Klassische Literatur (24.7 %)	a) Comics (40.2 %)	h) Krimis (23.9 %)	
5	k) Historisches (22.2 %)	g) Horror (36.6 %)	a) Comics (22.6 %)	
6	n) Gedichte (20.8 %)	l) Liebe (30.9 %)	m) Jugendprobleme (21.1 %)	
7	j) Abenteuer (16.9 %)	c) Sport (28.4 %)	e) Naturwiss., Technik (20.3 %)	
8	f) Natur (10.1 %)	o) Dramen (23.1 %)	k) Historisches (19.9 %)	
9	l) Liebe (9.9 %)	m) Jugendprobleme (21 %)	j) Abenteuer (19.5 %)	
10	h) Krimis (6 %)	q) Moderne Romane (20.9 %)	c) Sport (18.6 %)	
11	i) SciFi, Fantasy (4.7 %)	k) Historisches (15.7 %)	q) Moderne Romane (18.3 %)	
12	o) Dramen (4.5 %)	b) Musik oder Musiker (15 %)	p) Biographien (17.8 %)	
13	g) Horror (1 %)	s) Märchen, Sagen (15 %)	r) Klassische Literatur (16.8 %)	
14	p) Biographien (0.8 %)	e) Naturwiss., Technik (13.5 %)	b) Musik oder Musiker (16.4 %)	
15	c) Sport (0.6 %)	f) Natur (13.4 %)	f) Natur (16.2 %)	
16	s) Märchen, Sagen (0.6 %)	d) Polit./Ges.krit. (12 %)	o) Dramen (14.7 %)	
17	e) Naturwiss., Technik (0.4 %)	p) Biographien (11.9 %)	s) Märchen, Sagen (13.8 %)	
18	a) Comics (0.2 %)	n) Gedichte (6.3 %)	l) Liebe (13.1 %)	
19	b) Musik oder Musiker (0 %)	r) Klassische Literatur (5.9 %)	n) Gedichte (11.1 %)	

* hier Kurztitel der Themen-/Genrekategorien (vollständige Titel s. Kap. 2.2.1)

^a Prozentwerte geben an, wie hoch der Anteil der Themen-/Genrekategorie im Korpus der 486 Unterrichtstexte ist. Derselbe Text kann mehreren Kategorien angehören.

^b Prozentwerte geben an, wie viele Schüler/-innen für die Kategorie ein Leseinteresse bekundet haben.

Tab. 3.1 Schülerseitige Themen- und Genrevorlieben nach Geschlecht (Freizeit)

Rang	männlich	weiblich
1	a) Comics (48.5 %)	l) Liebe (54.7 %)
2	i) SciFi, Fantasy (40.2 %)	i) SciFi, Fantasy (53.5 %)
3	j) Abenteuer (36.9 %)	j) Abenteuer (49.2 %)
4	c) Sport (34.3 %)	h) Krimis (47.3 %)
5	h) Krimis (34.2 %)	g) Horror (43.8 %)
6	g) Horror (29.4 %)	o) Dramen (36.5 %)
7	e) Naturwiss., Technik (19.3 %)	m) Jugendprobleme (32.3 %)
8	k) Historisches (16.6 %)	a) Comics (32.1 %)
9	d) Polit./Ges.krit. (12.9 %)	q) Moderne Romane (30.8 %)
10	f) Natur (12.8 %)	c) Sport (22.6 %)
11	p) Biographien (11.5 %)	s) Märchen, Sagen (21 %)
12	q) Moderne Romane (10.9 %)	b) Musik oder Musiker (19.3 %)
13	b) Musik oder Musiker (10.6 %)	k) Historisches (14.8 %)
14	m) Jugendprobleme (9.6 %)	f) Natur (14 %)
15	o) Dramen (9.4 %)	p) Biographien (12.3 %)
16	s) Märchen, Sagen (8.9 %)	d) Polit./Ges.krit. (11.1 %)
17	l) Liebe (6.9 %)	n) Gedichte (8.2 %)
18	r) Klassische Literatur (4.6 %)	e) Naturwiss., Technik (7.9 %)
19	n) Gedichte (4.4 %)	r) Klassische Literatur (7.1 %)

* Kurztitel der Themen/Genres

Prozentwerte geben an, wie viele Schüler/-innen für die Kategorie ein Leseinteresse bekunden.

Tab. 3.2 Schülerseitige Themen- und Genrevorlieben nach Geschlecht (Schule)

Rang	männlich	weiblich
1	a) Comics (28.8 %)	d) Polit./Ges.krit. (24.5 %)
2	i) SciFi, Fantasy (26.9 %)	i) SciFi, Fantasy (23.1 %)
3	g) Horror (26.1 %)	g) Horror (22.6 %)
4	h) Krimis (25.9 %)	m) Jugendprobleme (22.2 %)
5	d) Polit./Ges.krit. (25.5 %)	h) Krimis (22 %)
6	e) Naturwiss., Technik (23 %)	q) Moderne Romane (19.3 %)
7	j) Abenteuer (21.9 %) k) Historisches (21.9 %) c) Sport (21.9 %)	k) Historisches (17.9 %)
8		p) Biographien (17.8 %)
9		e) Naturwiss., Technik (17.6%)
10	m) Jugendprobleme (20.1 %)	j) Abenteuer (17 %) r) Klassische Literatur (17 %)
11	p) Biographien (17.8 %)	
12	q) Moderne Romane (17.2 %)	b) Musik oder Musiker (16.7 %)
13	r) Klassische Literatur (16.6 %)	a) Comics (16.4 %)
14	f) Natur (16.2 %)	f) Natur (16.3 %)
15	b) Musik oder Musiker (16.1 %)	c) Sport (15.3 %)
16	s) Märchen, Sagen (14.7 %)	o) Dramen (15.1 %)
17	o) Dramen (14.3 %)	l) Liebe (14.5 %)
18	l) Liebe (11.8 %)	s) Märchen, Sagen (12.9 %)
19	n) Gedichte (11.6 %)	n) Gedichte (10.6 %)

* Kurztitel der Themen/Genres

Prozentwerte geben an, wie viele Schüler/-innen für die Kategorie ein Leseinteresse bekunden.

4. Diskussion

Die Ergebnisse lassen sich entlang der eingangs genannten Forschungsfragen wie folgt deuten:

Lehrpersonenseitige Textauswahl (Forschungsfrage 1)

Lehrpersonen priorisieren Texte, die politisch-gesellschaftskritische Themen oder Probleme von Jugendlichen verhandeln – Texte also, die Bezüge zur realen Welt und Anregungen zur Reflexion über diese unter differenzierten Perspektiven bieten. Dabei kommen „Moderne Romane“ und „Klassische Literatur“ in ähnlichen Anteilen zum Einsatz. Diese Akzentuierungen zeigen sich über alle Schultypen hinweg und deuten auf schulische Kanonisierungsprozesse hin, innerhalb derer Texte mit Blick auf ihre entwicklungspsychologische und sozialisatorische Relevanz, ihre (vermutete) Lebensweltnähe und Zugänglichkeit für jugendliche Leserinnen und Leser, aber auch ihre (über-)zeitliche Bedeutsamkeit und ihre Anregungsqualität hinsichtlich textbezogener Kommunikation ausgewählt werden. Rhues Roman *Die Welle*, der in den Texteinträgen mehrfach genannt wird, mag hierfür ein typisches Beispiel sein (s. Bertschi-Kaufmann et al. 2018: 212). Lehrpersonen gehen möglicherweise davon aus, dass die Lebenswelten und Problemlagen von Jugendlichen für ihre Schülerinnen und Schüler besonders interessante Lektüreinhalte sind und ein hohes Identifikationspotenzial bieten. Ähnliche Einschätzungen sind in der Literaturdidaktik bereits formuliert worden (z. B. Kammler 2016). Plausibel zusammenzubringen sind diese Befunde auch mit unserer Beobachtung, dass Lehrpersonen im Projekt TAMoLi insbesondere die Zielparadigmen *personal growth* und *social* verfolgen (Böhme et al. 2018). Aus Perspektive der Lehrpersonen lassen sich Ziele der Persönlichkeitsentwicklung offenbar mit dem Lektürethema Jugendprobleme, Ziele sozialer Bildung mit dem Thema Politisch-Gesellschaftskritisches verbinden.

Freizeitbezogene und schulbezogene Themen- und Genrevorlieben von Schüler/-innen (Forschungsfrage 2)

Das Spektrum bevorzugter Themen und Genres fällt schulbezogen enger aus als freizeitbezogen. Das gilt insbesondere für die Mädchen.

Beide Geschlechter präferieren in der Freizeit Genres, die Unterhaltungsansprüche bedienen und fantastische Gegenwelten entwerfen (Science Fiction/Fantasy, Abenteuer, Krimis). Mit Blick auf den Lesekontext Schule interessieren diese Genres weiterhin in hohem Maß, sie sind jedoch partiell zurückgestuft, insbesondere zugunsten der im Unterricht häufig vorkommenden politisch-gesellschaftskritischen Texte. Hier zeigt sich, dass Jugendliche ihre Lesepräferenzen mit Blick auf die Leseumgebung differenzieren und eine konzeptuelle Unterscheidung zwischen freizeithlicher Lektüre und Schullektüre vornehmen. Unsere Daten bestätigen damit ein Bild, das sich in den Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2015 bereits gezeigt hat. Dort werden im Schulkontext Genres präferiert, die freizeithlich mittel bis wenig

beliebt sind (insb. „Jugendprobleme“, „Politisch-Gesellschaftskritisches“, „Moderne Romane“); zugleich sind die freizeithoch beliebten Kategorien „Science Fiction, Fantasy“ und „Krimi“ auch schulisch hoch präferiert.

Diese Präferenzunterschiede gegenüber der Leseumgebung Freizeit (insb. bei politisch-gesellschaftskritischen Texten) lassen sich u. E. wie folgt interpretieren: Zum einen liegt nahe, dass Schülerinnen und Schüler an die Leseumgebung Schule subjektive Bildungsansprüche stellen und dabei Lektüregegenstände präferieren oder zumindest akzeptieren, die Potenzial für Anschlussgespräche und kritisches Reflektieren bieten, wofür die kollektive Auseinandersetzung im Unterricht einen unterstützenden Rahmen bietet. Zum anderen gehen mit schulischem Lesen oft Bedingungen einher, die bestimmte Lesemodi (Graf 2004) samt ihren assoziierten Lesegegenständen begünstigen, so dass kontextgebunden manche Leseinteressen (z. B. Liebesromane bei Mädchen, Abenteuerromane bei Jungen) eher für einen intimen Lesemodus in privater Umgebung zurückgestellt werden – zugunsten von Texten, für die ein kritisch-diskursiver Lesemodus mit Austausch in der Klasse geeigneter scheint.

Auch ist denkbar, dass sich in den Antworten der Jugendlichen ein gesellschaftlich geprägtes Normbewusstsein ausdrückt, laut dem schulisch zu lesen sei, „was man in der Schule eben lesen sollte“. Die im Fragebogen verwendete Formulierung „Das sollte in der Schule gelesen werden“ als Betitelung der Spalte für die Schullesepräferenzen lässt eine solche Lesart zu. Der alleinigen Interpretation der Ergebnisse unter diesem Blickpunkt widerspricht jedoch die Tatsache, dass Schülerinnen und – noch deutlicher – Schüler für einzelne hochplatzierte (schulnormuntypische) Themen/Genres (z. B. Science Fiction/Fantasy, Horror, Comics) kaum Gewichtsunterschiede zwischen Freizeit und Schule angeben. In diesen durchgängigen Genrepräferenzen drückt sich vermutlich der Wunsch aus, dass der schulische Literaturunterricht zu einem großen Teil auch unterhalten soll.

Lehrpersonenseitige Textauswahl und schülerseitige Themen- und Genrevorlieben im Verhältnis (Forschungsfrage 3)

Die lehrpersonenseitige Textauswahl trifft – gemäß unseren Daten – die schulbezogenen Lesepräferenzen von Schüler/-innen stärker als deren freizeithoch Leseinteressen. Zu Letzteren passt die unterrichtliche Textauswahl v. a. darum in geringerem Maß, weil verstärkt jugendliche und gesellschaftliche Problemlagen als Themen aufgegriffen werden, die schülerseitig aber nur auf mittleren oder hinteren Rängen als Lektüren interessieren. Zugleich sind die von Jugendlichen bevorzugten Genres im Unterricht wenig präsent.

Ein solches Ergebnis steht zunächst im Widerspruch zu der von Lehrpersonen mit hoher Zustimmung bekundeten Textauswahlorientierung an schülerseitigen Interessen und ihrer dominanten Zielorientierung am Konzept *personal growth* (samt der dem Konzept zugeschriebenen Intention, im Unterricht die Leseaktivität durch Aufgreifen von Leseinteressen zu stärken) (vgl. Böhme et al. 2018). Zu erwarten wäre, dass zur Stärkung der Leseaktivität deutlichere Brücken zum freizeithoch Lesen

geschlagen werden (Hurrelmann 2003). Möglicherweise entsprechen die Bekundungen der Lehrpersonen einem nicht eingelösten, aber als erwünscht empfundenen Vorsatz oder aber einer nicht überprüften Vermutung von schülerseitigen Interessen. Zugleich wirft die auf Schülerseite erkennbare Differenzierung von schulbezogenen gegenüber freizeitbezogenen Themen- und Genrepräferenzen die Frage auf, in welchem Ausmaß es spezifisch freizeitliche Leseinteressen sein müssen, die mit Blick auf Zielsetzungen wie Leseförderung und (lesebezogene) Persönlichkeitsbildung (*personal growth*) im schulischen Lese- und Literaturunterricht aufzugreifen sind. Dass für den Einbezug freizeitlicher Leseinteressen ein grundsätzliches schülerseitiges Bedürfnis besteht, kommt in der Präferenz gleicher Unterhaltungsgenres in beiden Lesekontexten zum Ausdruck. Gleichzeitig bevorzugen Schüler/-innen im Schulkontext aber auch andere Genres, als sie privat lesen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass neben einer engen Assoziation von Lektüregegenstand und Lesemodus auch inhaltliche und bildungsbezogene Ansprüche der Schüler/-innen an den Unterricht eine steuernde Rolle spielen und dass das Konzept der Leseförderung auch daraufhin überlegt werden sollte.

Ohnehin stellt die Leseförderung mit ihrer Orientierung an schülerseitigen Lesepräferenzen im Feld der Textauswahlkriterien lediglich eine Option unter vielen dar. Lehrpersonen haben multiple (Funktions-)Ansprüche an literarische Texte. Die berichteten Ergebnisse sind jenseits von Leseförderung durchaus vereinbar mit dem ebenfalls hochgewichteten Zielparadigma *social*, bei dem die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen (vgl. das entsprechende Genre auf Rang 1 der Lehrpersonenauswahl) im Zentrum steht (vgl. Böhme et al. 2018). Zudem kann man davon ausgehen, dass Lehrpersonen im Unterricht der Sekundarstufe I auch literarisch-kulturelle und sprachästhetische Zielsetzungen verfolgen, verbunden mit einer Textauswahl, die nicht allein lernerorientiert erfolgen kann, sondern andere Maßstäbe berücksichtigt. Soziale und kulturelle Bildung sowie die Vermittlung von Perspektivenvielfalt profitieren unter Umständen von einer Lektüreauswahl, die nicht solche Inhalte und Formate aufgreift, mit denen (lesebereite) Schülerinnen und Schüler ohnehin vertraut sind.

Limitationen und Ausblick

Die an der Studie *TAMoLi* mitwirkenden Lehrpersonen, auf deren Angaben die hier präsentierten Befunde zur Textauswahl beruhen, brachten mit ihrer Teilnahmebereitschaft und der Bewältigung des damit einhergehenden Aufwandes ein besonderes Interesse am Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I zum Ausdruck. Dieses besondere Engagement und Interesse kann dazu beitragen, dass das pädagogisch-didaktische Handeln der teilnehmenden Lehrkräfte nur bedingt repräsentativ ist. In diesem Sinne können die hier dargestellten Befunde keine Allgemeingültigkeit beanspruchen. Inhaltlich sind die Befunde durch die von uns gewählten Operationalisierungen und die konkret eingesetzten Erhebungsinstrumente und -modalitäten geprägt. Insbesondere die in unseren Instrumenten thematisierten Textthemen und Textgenres können kritisch diskutiert werden. Mit dem eingesetzten Themen/

Genre-Inventar haben wir ein Instrument aufgegriffen, das im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2015 für eine große Stichprobe erprobt wurde. Nichtsdestotrotz sind auch alternative Kategorisierungen möglich und theoretisch begründbar. Insbesondere die Frage, inwieweit die hier gewählten Kategorien generell und insbesondere aus der Perspektive von Schüler/-innen der 8. und 9. Jahrgangsstufe trennscharf gewählt sind (bspw. „Science Fiction, Fantasy“ vs. „Abenteuer“), sollte Gegenstand eines kritischen Austauschs innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft sein. Auch die Frage, ob bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I ein fachliches Grundverständnis für bestimmte Begriffe als gesichert vorausgesetzt werden kann und inwieweit sich dieses schülerseitige Konzept mit der fachsprachlichen Bedeutung der Kategorienbezeichnungen deckt (bspw. alltags- vs. fachsprachliche Semantik von „Drama“ oder „modern“), kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. So lässt sich hinter der schülerseitigen Bekundung eines deutlich höheren Leseinteresses für die Kategorie „Drama“ im Freizeitkontext – zumindest partiell – ein semantisches Missverständnis vermuten, nämlich ‚Drama‘ im Sinne einer aufregenden, komplizierten Angelegenheit. Kritisch zu diskutieren sind auch die im Rahmen unserer Studie getroffene Unterscheidung literarischer und nichtliterarischer Texte sowie die konkrete Ausgestaltung der diesbezüglichen Erhebung und Datenauswertung. Gegenüber den befragten Jugendlichen erfolgte keine Einschränkung der Textkategorie (literarisch/nichtliterarisch), auf die sie ihre Präferenzangaben beziehen sollten; in die Auswertung der lehrpersonenseitigen Textdokumentation wurden aber nur literarische Texte einbezogen. Bei der Gegenüberstellung der Ranglisten können sich somit punktuell Ungenauigkeiten ergeben, denn einzelne Themenschwerpunkte, bspw. „Naturwissenschaft und Technik“ oder „Bücher über die Natur“, legen unter Umständen (aber angesichts ihres Anteils an den literarischen Unterrichtstexten nicht notwendigerweise) eine Assoziation mit nichtliterarischen Texten nahe.

Im vorliegenden Artikel haben wir die vom Mittelwert der Lehrpersonen-Stichprobe angezeigte deutliche Tendenz zu einer Orientierung an Schülerinteressen sowie die Betonung lernerorientierter Zielsetzungen im Literaturunterricht als Ausgangspunkte unserer Überlegungen gewählt. Angesichts unserer projektbezogenen Teilergebnisse aus anderen Untersuchungen (über die Frage der Textauswahl hinaus) bot sich eine Differenzierung unterschiedlicher Gruppen vorläufig nicht an, denn es zeigte sich, dass schülerseitige und lehrpersonenseitige Merkmale, die auf Basis theoretischer Erwägungen sowie gesicherter empirischer Befunde als prädiktiv eingeschätzt und daher in das Instrumentarium der *TAMoLi*-Studie einbezogen worden waren, verschiedentlich nicht die erwartete Erklärungskraft aufwiesen. Dem gehen wir derzeit mittels Mehrebenenanalysen nach.

In den hier präsentierten Ergebnissen zeigt sich immerhin: Die Frage, welche konkreten Ausprägungen lernerorientiertes Lehrpersonenhandeln (hier mit Blick auf Textauswahlentscheidungen) annimmt, gewinnt an Brisanz, wenn sie auf die schülerseitige Wahrnehmung des Handlungsfelds bezogen wird, wie es die *TAMoLi*-

Studie auf einer sehr breiten Datengrundlage aus der deutschsprachigen Schweiz und einem Flächenland der Bundesrepublik ermöglicht. Besonders die Hinweise auf funktionale Differenzierungen des Lesens je nach Kontext, die sich bei den Schüler/-innen zeigen, sind didaktisch relevant und bieten gute Möglichkeiten der Professionalisierung: Sie helfen, den Bereich der Interessen von Schüler/-innen weiter aufzuhellen, und laden ein, Wege zur Kommunikation solcher Interessen zu suchen, etwa anlässlich anstehender Textauswahlentscheidungen.

Eine präzisere Bestimmung der lehrpersonenseitigen Differenzierungen gerade mit Blick auf die Vermittlung unterschiedlicher Ziele des Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I, insbesondere auch von Zielen innerhalb der Paradigmen *cultural* und *linguistic* (s. Teil 1), wird die laufende Auswertung der qualitativen Daten (Unterrichtsvideographien und Interviews mit Schüler/-innen und Lehrpersonen) ermöglichen. Das Mixed-Methods-Design der TAMoLi-Studie erlaubt hier durch die Verbindung der verschiedenen Datenquellen differenzierte Einblicke und eine reichhaltige Kontextualisierung der Ergebnisse.

Literatur

- Alvermann, Donna E. (2011): Popular culture and literacy practices. In: Kamil, Michael. L./ Pearson, David P./Moje, Elisabeth B./Afflerbach, Peter (Hg.): Handbook of reading research. Vol. 4. New York: Routledge. S. 541–560.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2004): Lese- und Schreibaktivitäten in multimedialen Umgebungen: Langzeitbeobachtungen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis/Sieber, Peter (Hg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim/München: Juventa. S. 75–95.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Siebenhüner, Steffen/Kernen, Nora/Böhme, Katrin/Fässler, Dominik (2018): Literarische Bildung in der aktuellen Praxis des Lese- und Literaturunterrichts auf der Sekundarstufe I. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa. S. 132–148.
- Böhme, Katrin/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Fässler, Dominik/Depner, Simone/Kernen, Nora/Siebenhüner, Steffen (2018): Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie. In: Leseforum 3/2018. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/642/2018_3_de_boehme_et_al.pdf; abgerufen am 10.03.2019.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2016): Lehrplan für die Volksschule des Kantons Basel-Stadt – Lehrplan 21. Sprachen Kompetenzaufbau. <https://bs.lehrplan.ch/>; abgerufen am 09.08.2018.
- Fleming, Mike (2007): The Literary Canon: Implications for the teaching of language as subject. Prague: Council of Europe.
- Gattermaier, Klaus (2003): Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: vulpes.
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT Verlag.

- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina/Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (1999): Das Schwerpunktprogramm ‚Lesesozialisation in der Mediengesellschaft‘. In: Groeben, Norbert (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. 10. Sonderheft. Tübingen: Niemeyer. S. 1–26.
- Groeben, Norbert (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa. S. 11–35.
- Guthrie, John T./Wigfield, Allen (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, Michael L./Mosenthal, Peter B./Pearson, David P./Barr, Rebecca (Hg.): Handbook of reading research. Vol. 3. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.. S. 403–422.
- Guthrie, John T./Wigfield, Allan/You, Wei (2012): Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In: Christenson, Sandra L./Reschly, Amy L. /Wylie, Cathy (Hg.): Handbook of Research on Student Engagement. Boston, MA: Springer. S. 601–634.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Ein erweitertes Konzept der Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 161–177.
- Kammler, Clemens (2016): Novellistische Erzählungen der Gegenwart. In: Praxis Deutsch. H. 255. S. 4–10.
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010) (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 73–112.
- Kochan, Detlef C. (1990) (Hg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Amsterdam: Ed. Rodopi.
- Möller, Jens/Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 101–124.
- Nickel-Bacon, Irmgard/Wrobel, Dieter (2012): Lesekultur. In: Praxis Deutsch. H. 231. S. 4–12.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum z.B. für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5–10. Deutsch. <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/index.php?mat1=16>; abgerufen am 09.08.2018.
- Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Philipp, Maik (2011): Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. In: Leseforum 1/2011. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/448/2011_1_Philipp.pdf; abgerufen am 02.02.2019.
- Schipolowski, Stefan/Haag, Nicole/Milles, Felix/Pietz, Stefanie/Stanat, Petra (2018): IQB-Bildungstrend 2015. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente in den Fächern Deutsch und Englisch. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- Schoonenboom, Judith/Johnson, R. Burke (2017): How to Construct a Mixed Methods Research Design. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. H. 69. S. 107–131.
- Wigfield, Allen/Eccles, Jacqueline S. (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. In: Contemporary Educational Psychology. H. 25. S. 68–81.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.

- Witte, Theo/Sâmihaiian, Florentina (2013): Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1 Educational Studies in Language and Literature*. H. 13. S. 1–22.
- Zymner, Rüdiger (Hg.) (2010): *Handbuch Gattungstheorie*. Stuttgart: Metzler.

Anschrift der Verfasser/innen:

Steffen Siebenhüner, Institut Primarstufe, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hofackerstrasse 30, 4132 Muttenz (CH)
steffen.siebenhuener@fhnw.ch

Simone Depner, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim (D)
depner@uni-hildesheim.de

Dominik Fässler, Institut Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, Bahnhofstr. 6, 5210 Windisch (CH)
dominik.faessler@fhnw.ch

Nora Kernen, Institut Sekundarstufe I und II, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, Bahnhofstr. 6, 5210 Windisch (CH)
nora.kernen@fhnw.ch

Andrea Bertschi-Kaufmann, Institut Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz sowie Universität Basel, Deutsches Seminar, Nadelberg 4, 4051 Basel (CH)
andrea.bertschi@unibas.ch

Katrin Böhme, Inklusionspädagogik/Sprache, Humanwissenschaftliche Fakultät, Bereich Bildungswissenschaften, Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Str. 24/25, 14476 Potsdam-Golm (D)
katrin.boehme@uni-potsdam.de

Irene Pieper, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Universität Hildesheim, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim (D)
irene.pieper@uni-hildesheim.de